

As prescrições de avaliação nos livros didáticos da Educação Física

Assessment prescriptions in Physical Education textbooks

Prescripciones de evaluación en los libros de texto de Educación Física

Wagner Rodrigues Zeferino¹

<https://orcid.org/0000-0002-3653-0973>

Matheus Lima Frossard²

<https://orcid.org/0000-0002-2273-7535>

Wagner dos Santos³

<https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo – Brasil. E-mail: wrzef@yahoo.com.br.

² Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso – Brasil. E-mail: matheusmlf1@gmail.com.

³ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo – Brasil. E-mail: wagnercefd@gmail.com.

Resumo

O artigo tem como objetivo identificar e analisar as prescrições de avaliação do ensino e da aprendizagem nos livros didáticos da Educação Física, considerando o que se avalia, como se avalia e quais saberes são privilegiados. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo análise crítico-documental e utiliza como fonte os livros didáticos para Educação Física aprovados no Plano Nacional do Livro Didático de 2019 e 2020. Ao propor avaliações das experiências corporais, os livros valorizam uma dimensão criativa e investigativa do aluno, possibilitando compreender a produção de sentido. Muitas das prescrições de avaliação, entretanto, constituem-se como produto e não contribuem com orientações para o processo de tomada de decisão. Essa característica sinaliza um descompasso entre as concepções de avaliação assumidas e as prescrições de propostas.

Palavras-chave: Livro didático. Avaliação.

Abstract

The article aims to identify and analyze the teaching and learning assessment prescriptions in Physical Education textbooks considering what is assessed, how it is assessed, and which knowledge is privileged. The research is characterized as a qualitative of the type critical-documentary analysis and uses as source the textbooks for Physical Education approved in the Plano Nacional do Livro Didático of 2019 and 2020. By proposing assessments of bodily



experiences, the books value a creative and investigative dimension of the student, allowing understanding the production of meaning. However, many of the assessment prescriptions are a product and do not contribute with guidance to the decision-making process. This characteristic, signals a mismatch between the assumed evaluation conceptions and the proposal prescriptions.

Keywords: *Textbook. Assessment.*

Resumen

El artículo tiene como objetivo identificar y analizar las prescripciones de evaluación de la enseñanza y del aprendizaje en los libros de texto de Educación Física, considerando qué se evalúa, cómo se evalúa y qué conocimientos se privilegian. La investigación se caracteriza como cualitativa del tipo análisis crítico-documental y utiliza como fuente los libros de texto de Educación Física aprobados en el Plano Nacional do Livro Didático 2019 y 2020. Al proponer evaluaciones de experiencias corporales, los libros valoran una dimensión creativa e investigativa del estudiante, posibilitando comprender la producción de sentido. Sin embargo, muchas de las prescripciones de evaluación son un producto y no contribuyen con orientaciones al proceso de toma de decisiones. Esta característica señala un desfase entre las concepciones de evaluación asumidas y las prescripciones de las propuestas.

Palabras clave: *Libro de texto. Evaluación.*

1 Introdução

O interesse da comunidade acadêmica no campo da Educação Física tem revelado uma tradição em pesquisas sobre livros didáticos (Barroso; Darido, 2017; Bolzan; Santos, 2015; Carlos; Melo, 2018; Carvalho *et al.*, 2020; Darido *et al.*, 2010; Santos, 2020; Munakata, 2012; Souza Júnior *et al.*, 2015; Tenório *et al.*, 2012) e sobre avaliação no contexto da educação básica (Darido, 2012; Mendes; Barbosa-Rinaldi, 2019; Santos; Maximiano, 2013; Santos *et al.*, 2015).

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

Apesar do investimento nestes temas, não foram encontrados trabalhos que analisassem os Livros Didáticos da Educação Física vinculados ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), especialmente pelo viés da avaliação. Considera-se que essa ausência esteja

relacionada com a recente inserção desse componente curricular no Programa, ocorrida apenas no ano de 2019.

O PNLD é o mais antigo programa voltado à distribuição de obras didáticas na rede pública de ensino brasileiro, tendo seu início em 1937 pelo Decreto-Lei nº 93, com a denominação de Instituto Nacional do Livro (INL) (Brasil, 1937). Em 1938, foi instituída 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 (Brasil, 1938). Com a nomenclatura de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ele surge pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985.

Dos muitos aspectos que compõem o Livro Didático, optou-se por pesquisar as prescrições da avaliação do ensino e da aprendizagem presentes nas fontes, considerando o que e como se avalia e, ainda, quais saberes são privilegiados.

Para Choppin (2004), há um movimento na década de 1960 em que as pesquisas sobre os Livros Didáticos caracterizaram-se por analisar seus conteúdos, apresentando-os como instrumento ideológico. Na contemporaneidade, entretanto, os livros são percebidos como produtos culturais complexos, provenientes de uma relação entre a cultura, a pedagogia e ações editoriais e sociais. 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.

A entrada pela avaliação pode apresentar pistas e indícios para a análise das ações no processo do ensino e da aprendizagem. Entende-se que a articulação da avaliação nos Livros Didáticos permitirá evidenciar as concepções de Educação Física presentes neles e sinalizar a coerência nessa relação. Entende-se ainda que não existe uma prática avaliativa descontextualizada da perspectiva que lhe dá fundamento, visto que o instrumento não define a concepção, mas sim a intenção do avaliador (Santos *et al.*, 2015).

Por conseguinte, ao se assumir a produção dos Livros Didáticos para a Educação Física no PNLD, cabe questionar: existem proposições de práticas avaliativas nos Livros Didáticos da Educação Física? Quais concepções fundamentam as propostas de avaliação? O que, e como, se avalia nos Livros? Quais saberes são privilegiados? 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, a avaliação, na concepção indiciária (Santos, 2005), é a prática de interrogar e interrogar-se que permite encontrar, por meio de pistas e indícios produzidos pelos sujeitos, evidências dos processos de ensino e de aprendizagem em construção, construídos ou ainda não construídos, permitindo encontrar novas possibilidades pedagógicas.

Por meio da avaliação, é possível identificar o saber aprendido e o saber não aprendido, o que proporciona um movimento constante de juízo de valor e tomada de decisão (Santos, 2005). Nesse caso, ela 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).

2 Teoria e método

O artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que assume a análise crítico-documental (Bloch, 2001) como abordagem teórico-metodológica, com o objetivo de identificar e analisar as prescrições de práticas avaliativas do ensino e da aprendizagem nos Livros Didáticos da Educação Física do PNLD 2019 e do PNLD 2020. O estudo permite compreender como a avaliação está materializada nos documentos, analisando o que, como, quem e quando se avalia nas prescrições. Nesse movimento, correlacionam-se as prescrições com as concepções de avaliação e perspectivas de Educação Física que fundamentam os documentos.

Para escolha das fontes, optou-se por baseamento nas obras aprovadas no PNLD 2019 e PNLD 2020. Essa periodização se justifica pois 2019 é o ano em que a Educação Física foi inicialmente contemplada no programa. A partir de então, os Livros Didáticos de Educação Física do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2019, 2020), alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocupam um lugar de orientação/prescrição didático-pedagógica para os professores de Educação Física. Interessa pesquisar esses livros como fontes uma vez que são considerados artefatos construídos culturalmente e, portanto, 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”. Compreende-se, assim como Bloch (2001), que “os textos ou os documentos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos 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, foram analisadas as fontes de modo que foi possível 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).

Constituíram as fontes os oito Livros Didáticos da Educação Física do PNLD 2019 e outros dois Livros aprovados no PNLD 2020, conforme apresentado na Tabela 1. Como o objetivo deste artigo é a análise das prescrições de avaliação presentes nas fontes, foram utilizados como critério de inclusão aqueles que contêm prescrições avaliativas¹.

Tabela 1 - Relação de livros didáticos da educação física analisados.

Editora	Autores	Título	Volume/Ano
Ftd	Luis Vasquinho <i>et al.</i>	ENCONTROS - EDUCAÇÃO FÍSICA	Vol. 1 - 1º e 2º ano Vol. 2 - 3º ao 5º ano
Moderna	Suraya Darido <i>et al.</i>	PRÁTICAS CORPORAIS - EDUCAÇÃO FÍSICA	Vol. 1 - 1º e 2º ano Vol. 2 - 3º ao 5º ano Vol. Único - 6º ao 9º ano
Terra Sul	Roselise Stallivieri	MANUAL DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	Vol. 1 - 1º e 2º ano Vol. 2 - 3º ao 5º ano
	Diego Berton		Vol. Único - 6º ao 9º ano

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa (2023).

Os livros dos anos iniciais (1º ao 5º) da editora Terra Sul (Stallivieri, 2017a, 2017b) não possuem um tópico específico de avaliação, tendo apenas uma ficha de autoavaliação

¹ Por não apresentarem prescrições de avaliação, os livros da Boreal Edições, *Práticas Corporais e a Educação Física Escolar*, não foram analisados. O livro foi escrito por Ana Boog e Elisabete Garcia, coordenadora pedagógica e coordenadora de área de Língua Portuguesa da rede municipal de Mogi das Cruzes.

anexada ao final da obra. Já no livro dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) (Berton, 2018), o tópico de avaliação foi incluído com o nome “Avaliando”.

Os livros da editora FTD (Vasquinho *et al.*, 2018a, 2018b) possuem um tópico sobre avaliação para cada sequência didática e fazem distinção entre “Registro” e “Avaliação”, caracterizando cada um desses tópicos separadamente. 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, foi feita uma segunda leitura apenas das introduções e das prescrições de avaliação, sendo encontradas 115 prescrições, que foram transcritas para o editor de texto Word 2010. Foram elaborados três documentos, separados por editora, com as prescrições. Nesses documentos, buscou-se identificar o que as prescrições pretendiam avaliar e os instrumentos sugeridos. Ao todo 158 sinalizações foram identificadas sobre o que se pretende avaliar nas prescrições; e 178 indicações de instrumentos avaliativos. Esses dados foram transferidos em modelo de tabela para o Excel e, na sequência confeccionou-se a Tabela 2 e os Gráficos 1, 2, 3, 4 e 5.

Tabela 2 - 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 de instrumentos	87	71	20	178

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos Livros do PNLD Educação física 2019 e 2020.

As sinalizações sobre o que avaliar permitiu organizar as prescrições em três categorias, de acordo com os saberes privilegiados na avaliação, sendo elas: Conhecimento Teórico, Sentimentos/Sensações/Valores e Experiência Corporal².

A análise foi desenvolvida em uma busca por questões ligadas à avaliação nas coleções, primeiramente nos sumários e depois no decorrer dos livros, a fim de encontrar

² As categorias utilizadas para organizar as prescrições foram formuladas *a posteriori*, a partir das análises do que os livros tinham como proposta de avaliação. A denominação surge a partir das terminologias utilizadas nos livros.

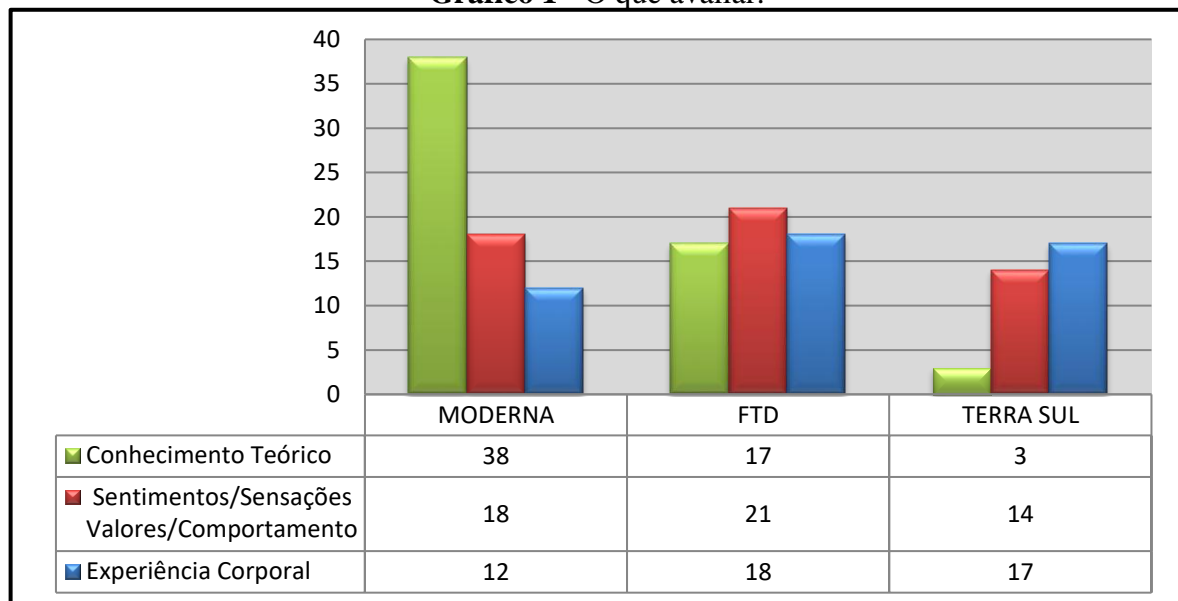
tópicos que tratassem, sinalizassem ou oferecessem indícios sobre questões pertinentes à avaliação, bem como suas concepções, seus instrumentos avaliativos e as prescrições feitas.

3 Resultados e Análise

Após ler, identificar e analisar todas as prescrições, foi possível reuni-las em três grupos distintos: a) aquelas que pretendem avaliar o conhecimento teórico acerca de determinado conteúdo; b) as que avaliam os sentimentos, sensações, valores, comportamentos e outros aspectos de caráter mais subjetivos na relação com o outro; c) as relacionadas com a experiência corporal, em que foi identificado o desejo por avaliar a própria prática do movimento ou o uso que os alunos fazem desses aprendizados.

Com as prescrições catalogadas, elaborou-se o Gráfico 1, que apresenta a quantidade de sinalizações sobre o “O que avaliar” em cada coleção analisada.

Gráfico 1 - O que avaliar.

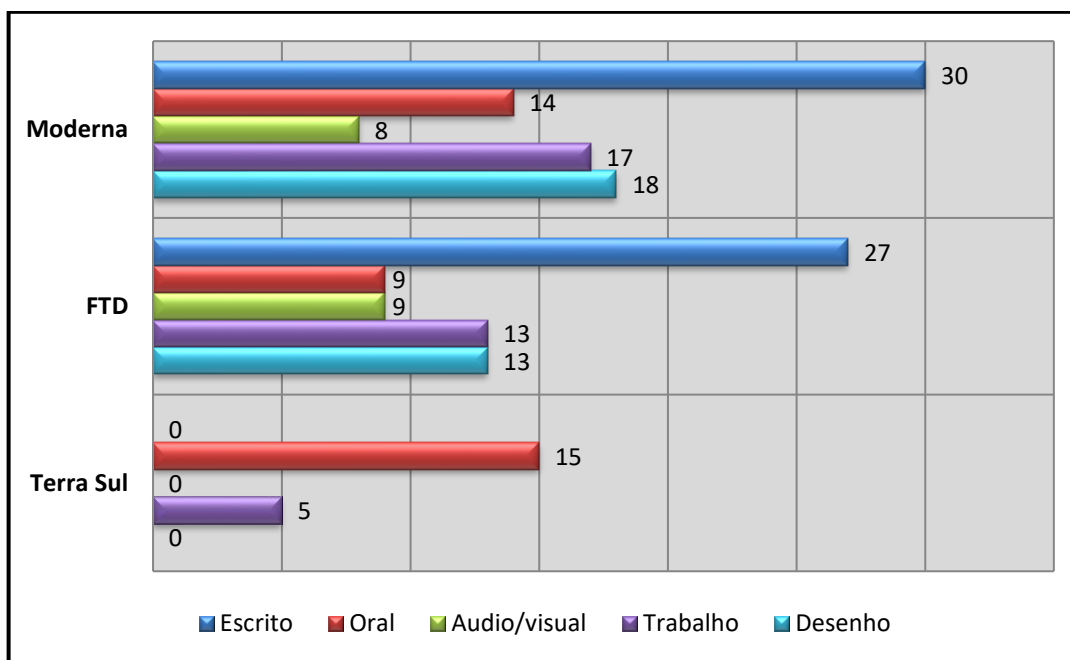


Fonte: Livros do PNLD Educação Física 2019 e 2020.

Foi possível identificar que há uma variedade no que se pretende avaliar em todas as obras, com destaque para o elevado número de prescrições que desejam avaliar as aprendizagens teóricas do conteúdo na editora Moderna e um baixo número na editora Terra Sul. Na editora FTD, há um equilíbrio entre as três categorias do que se pretende avaliar.

Para realizar a relação entre o que avaliar e como avaliar, foram agrupados os instrumentos de avaliação prescritos nos livros de acordo com suas características, aqui apresentadas no Gráfico 2: a) registro escrito; b) registro oral; c) registro áudio/visual; d) registro em forma de trabalho; e e) registro em desenho.

Gráfico 2 - 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, agruparam-se os instrumentos avaliativos fundamentados na escrita, como questionários, descrições no caderno e fichas de avaliação. Como “registro oral”, agruparam-se debates, descrições orais e rodas de conversa. No “registro áudio/visual”, as fotografias, vídeos e filmagens. Como “trabalhos”, compreendeu-se eventos, coreografias, murais/painéis e maquetes. No “registro em desenho”, agruparam-se os desenhos livres, artísticos e o grafite.

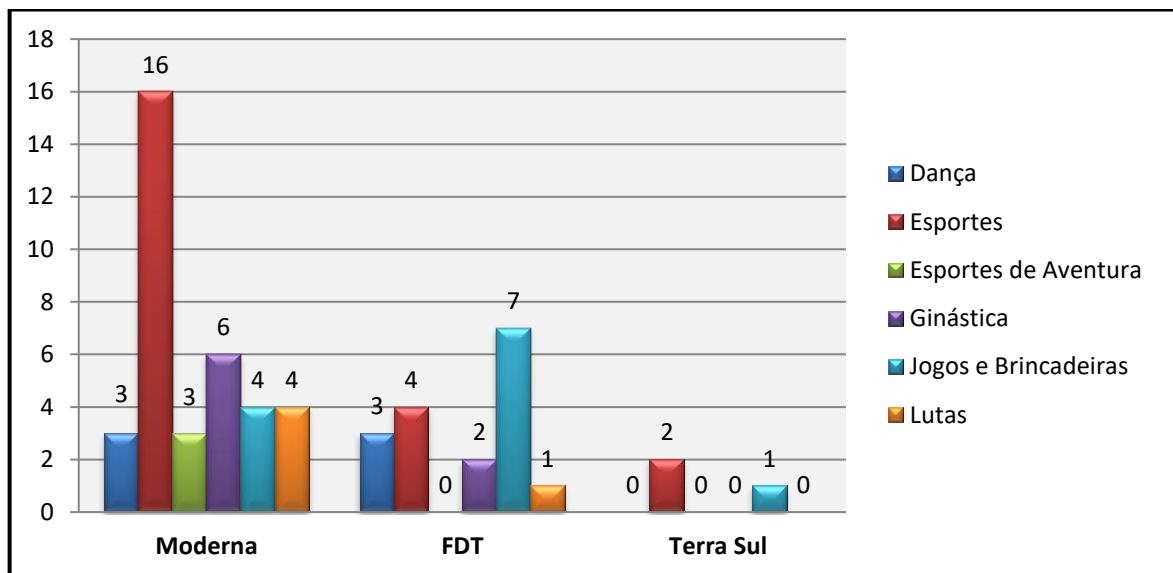
É possível perceber que os livros das editoras FTD e Moderna apresentam uma variedade de instrumentos com prevalência do registro escrito; e na editora Terra Sul, encontrou-se apenas o uso de trabalhos e registro oral.

3.1 Avaliação e as apropriações teóricas dos conteúdos

Essa primeira categoria remete à assimilação teórica dos conteúdos, que é a avaliação sobre conteúdos intelectuais evidenciada pela anunciação. Foram encontradas em nossas fontes 56 prescrições de avaliação relacionadas aos aprendizados teóricos/conceituais, sendo 36 na Moderna, 17 na FTD e três na Terra Sul. Ao avaliar esse conhecimento, os livros destacam o uso de instrumentos como questionários, pesquisas, relatos escritos, descrições orais e desenhos.

Conforme os gráficos 1 e 3, percebe-se que a avaliação da teoria está presente em todas as coleções e tem maior importância nos livros da Moderna.

Gráfico 3 - Avaliação do conhecimento teórico por conteúdo de ensino.



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

Ao se analisar a relação entre os conteúdos de ensino e as propostas de avaliação, foi possível perceber que os livros da FDT prescrevem avaliações do conhecimento teórico para todos os conteúdos. Já nos livros da Terra Sul, esse conhecimento só é avaliado nos conteúdos de Jogos e Brincadeiras e Esportes. Os livros da Moderna deram maior destaque a essa avaliação e, ao abordar o Esporte, todas as 16 prescrições de avaliação estavam relacionadas ao conhecimento teórico.

A ênfase dada na avaliação do saber sobre os esportes e suas influências sociais apresentada nos livros da Moderna dá indícios da concepção de Educação Física assumida, que se aproxima da perspectiva crítica. Na tentativa de superar o ensino dos esportes por transmissão/reprodução e como principal conteúdo das aulas de Educação Física, a perspectiva crítica fundamenta-se no papel social da escola e destaca a necessidade de se produzir uma cultura escolar do esporte. Em vez de reproduzir como prática hegemônica, deve-se estabelecer uma relação de tensão permanente em um movimento de pensar criticamente sobre essas práticas. Assim, o livro destaca “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”, (Darido *et al.*, 2017a, p. 8).

Beltrão (2014) salienta que a dimensão do fazer foi historicamente privilegiada nas aulas de Educação Física, o que dificultou a compreensão da totalidade dos conteúdos por parte dos alunos. Entretanto, o autor alerta que problemas parecidos podem ocorrer na atualidade ao se privilegiar a dimensão conceitual.

A partir das características dos instrumentos apresentados nas proposições de avaliação das aprendizagens teóricas, é possível perceber indícios de como se estabelece uma relação entre os instrumentos e o que se quer avaliar.

Proposições com instrumento de Registro Escrito

(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).

Proposições com instrumento de Registro Oral:

(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) 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).

Proposições com instrumento de Registro Iconográfico:

(E) 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).

(F) 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).

A Figura 1 trás o destaque da avaliação por um registro escrito.

Figura 1 - Ficha de avaliação proposta pelo livro da editora Terra Sul.

ESPORTES TÉCNICO-COMBINATÓRIOS
PATINAÇÃO ARTÍSTICA SOBRE RODAS/GINÁSTICA ARTÍSTICA

1) A patinação artística sobre rodas teve sua origem há muitos anos no continente europeu. Assinale com um X o país em que a história desse esporte teve início.

a) () França.
b) () Alemanha.
c) () Bélgica.
d) () Itália.
e) () Estados Unidos.

2) Cite quatro fundamentos (movimentos) técnicos que um(a) patinador(a) necessita utilizar obrigatoriamente com muita precisão para dar vida à sua série (apresentação).

Fonte: Adaptada de Berton, 2018, p. 138.

Ao avaliar os conteúdos teóricos, foi constatado que os livros da FDT privilegiam os instrumentos com registro escrito. É preciso reconhecer o valor da escrita nas aulas de Educação Física, com uma finalidade bem definida: auxiliar no processo de aprendizagem do

aluno. Em um tópico com o título “Ler e Escrever nas Aulas de Educação Física”, o livro da FDT destaca a importância dos registros na prática avaliativa tanto para o aluno quanto 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).

Reconhece-se a importância dos registros escritos em todo o processo de avaliação, entretanto o livro da editora FDT parece restringir a avaliação dos saberes teóricos unicamente por estes instrumentos, estabelecendo uma analogia entre o avaliar dos saberes teóricos e a escrita. Esse movimento reafirma a lógica dos saberes valorizados na escola. Para os autores, a responsabilidade do professor de Educação Física está vinculada à leitura e à escrita: “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).

O tópico específico sobre leitura e escrita nas aulas de Educação Física proposto pelo livro da FDT 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 marcado pela valorização de práticas culturais que têm sua materialização em dispositivos de instrução. Nesse movimento, suas concepções sobre o registro reforçam os saberes da escrita tão privilegiados pela escola, sinalizando, assim, uma tentativa de justificar a Educação Física no currículo pela busca da igualdade nos processos das demais disciplinas.

Já os livros da Moderna prescrevem instrumentos de registro escrito, oral e iconográfico. Os instrumentos de avaliação se constituem por registros de diferentes naturezas, que produzem dados que auxiliam na análise do processo de ensino e de aprendizagem. 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 oral, textual, desenhada ou gestual. Dessa forma, diante da especificidade do componente curricular, é interesse dar visibilidade aos diferentes instrumentos avaliativos que são utilizados na Educação Física escolar.

Outra análise que se faz relevante envolve a própria concepção de avaliação assumida nos livros. As narrativas (A), (D), (E) e (F), assim como a ficha de avaliação proposta pelo livro da Terra Sul (Figura 1), evidenciam um movimento onde o aluno recebe uma informação/conteúdo e deve, na atividade avaliativa, ser capaz de repassar aquilo que foi assimilado, como nos exemplos: “escrever os nomes dos aparelhos que aparecem no vídeo”, “explicar a origem do *slackline*”, “assinalar com um X o país em que a história desse esporte teve início”.

Em outro sentido, a narrativa (C) parte de uma atitude ativa do aluno, que pesquisa as brincadeiras, identifica as características de cada região e descreve suas preferências. Nesse processo, o olhar vai além de compreender o que o aluno aprendeu, estendendo-se à relação que o discente estabelece com os conteúdos. Assim, além de avaliar o significado, ou seja, aquilo que foi ensinado, visibiliza-se o sentido atribuído pelo aluno aos seus aprendizados.

Santos *et al.* (2019b) apresentam a utilização do registro escrito de maneira que valorize os sentidos e valores dados pelos alunos. Desta forma, ao solicitar aos alunos a produção de um mapa com as brincadeiras brasileiras e a descrição daquelas que mais gostaram, o professor media o processo de materialização dos sentidos atribuídos pelos alunos às experiências vivenciadas nas aulas de Educação Física, produzindo a transposição de um saber experienciado corporalmente em um *saber-objeto*³. Por meio da escrita, é possível “sistematizar, ao final do processo, as aprendizagens produzidas pelos alunos, evidenciando os sentidos que atribuíram ao projeto e sua relação com o saber” (Santos *et al.*, 2019b, p. 9).

De modo semelhante ao fragmento (C), as atividades avaliativas propostas pelas narrativas (F) partem de uma experiência prévia dos alunos com a prática corporal. Pelo saber trabalhado nas aulas de Educação Física, há uma oportunidade de buscar compreender, a partir da experiência corporal, maneiras com as quais o aluno lida com o saber para resolver as questões de determinada situação. Esse processo permite compreender os usos que os alunos fazem daquilo que foi aprendido, revelando a aprendizagem para além da reprodução do que foi ensinado.

Não cabe questionar a importância da avaliação do conhecimento teórico no processo do ensino e da aprendizagem; contudo, o que se percebe em algumas prescrições, como (A),

³ Charlot define “objetivação-denominação” como uma figura do aprender na qual o sujeito se apropria de conceitos, fórmulas e abstrações que se constituem em capital simbólico da humanidade e estão contidos em livros, monumentos e obras de arte.

(B), (D), (E) e na ficha de avaliação (Figura 1), é a avaliação do próprio ensino do professor. Percebe-se o desejo de verificar se o aluno consegue fazer uma reprodução do que foi ensinado, caracterizando apenas uma avaliação do ensino, negligenciando a avaliação da aprendizagem. Além disso, ao se ampliar a ideia do aprender, não se limita à avaliação do que se aprende. Parece pertinente perguntar “o que se faz com o que se aprende?”.

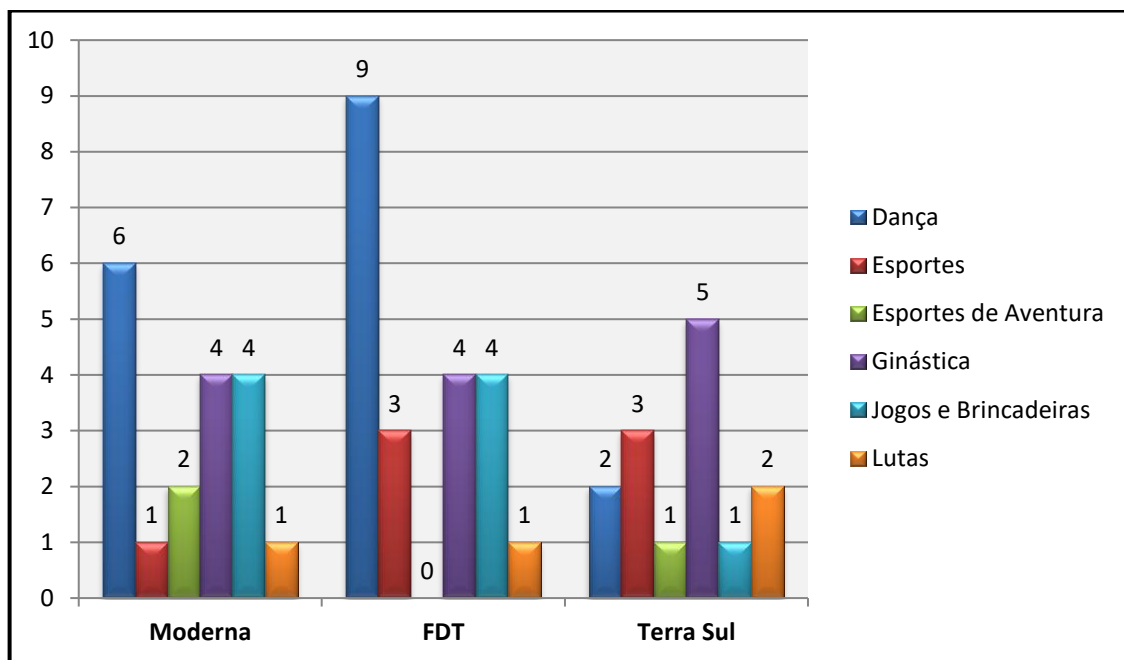
A grande questão está relacionada ao objetivo da avaliação. Ao realizar essas práticas, o que se pretende avaliar, o ensino do professor ou a aprendizagem do aluno? Na medida em que se parte de uma avaliação que prioriza compreender aquilo que o aluno assimilou ou decorou, caracteriza-se uma avaliação do próprio ensino. De maneira oposta, ao partir das experiências corporais vividas nas aulas, os instrumentos de registro permitem rememorar os processos de ensino e valorizar os sentidos que os alunos estabelecem com os conteúdos. Assim, é possível estabelecer uma avaliação da aprendizagem. Charlot (2000) salienta que não há aprendizagem sem relação com o saber. Portanto, destaca-se que, para avaliar a aprendizagem dos alunos, é preciso investigar as diferentes formas com que eles se relacionam com o saber, fornecendo-lhes diversos instrumentos de registro que favoreçam a expressão de seus aprendizados e os sentidos atribuídos.

3.2 Avaliação dos sentimentos, sensações, valores e comportamentos

Os livros didáticos para Educação Física também destacaram a necessidade de avaliar a capacidade do aluno de lidar com seus sentimentos, relacionar-se com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Assim, as obras prescrevem avaliar sentimentos, sensações, valores e comportamentos. Nessa categoria, foram encontradas, nas três coleções, um total de 53 sinalizações do que se pretende avaliar, sendo 18 na Moderna, 21 na FTD e 14 na Terra Sul.

Ao avaliar os sentimentos, relacionamentos e comportamentos dos alunos, os livros têm priorizado instrumentos como rodas de conversa, relatos de experiências, descrições orais e observação por parte do professor. Com exceção do conteúdo de esportes de aventura no livro da FTD, as coleções das três editoras contemplavam essa avaliação nos conteúdos de ensino (dança, esportes, ginástica, jogos e brincadeiras e lutas).

Gráfico 4 - Avaliação dos sentimentos/sensações/valores/comportamentos por conteúdo de ensino.



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

Nas coleções da Terra Sul e FDT, foram identificadas propostas de avaliação do comportamento dos alunos na relação com o outro durante a experiência corporal.

(G) 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).

(H) 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).

(I) 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).

(J) Você deverá analisar o envolvimento dos alunos, seja em grupo ou em participações individuais (Berton, 2018, p. 105).

(K) Verifique se houve o entendimento das regras e características do esporte e se o trabalho coletivo passou a ser percebido e empregado (Berton, 2018, p. 79).

As narrativas evidenciam um movimento de avaliação dos valores e comportamentos dos alunos a partir de suas experiências com as práticas corporais. Nesse sentido, os

fragmentos (G) e (H), da FTD, e (I), (J) e (K), da Terra Sul, buscam avaliar o “comportamento”, a “participação nas brincadeiras/atividades”, o “respeito às diferenças individuais”, as “formas de ajuda, proteção, cooperação e tolerância”, a “interação com o colega”, o “envolvimento dos alunos”, o “respeito às regras” e o “trabalho em grupo”. Assim, ao ensinar as práticas corporais, os professores também esperam determinados comportamentos e atitudes dos alunos, que vão aprendendo a regular o processo de *distanciação-regulação* (Charlot, 2000).

Para Charlot (2000), esse conceito refere-se ao aprender pelos relacionamentos, situações e pelo domínio dessas relações, o que possibilita a formação de um sujeito temporal, provido de afetividade e que se apropria de valores. Nesse sentido, a aprendizagem se dá nas relações estabelecidas com o próprio saber, sendo esse vínculo produzido no confronto com o outro, em uma relação mútua e na forma como percebe a si, percebe o outro e como é percebido, isto é, aprender é saber regular as relações consigo próprio e com os outros, constitui-se em dominar a relação e tornar-se capaz de controlar as relações pessoais e também controlar a distância necessária para se adotar uma posição reflexiva sobre si e sobre a situação. Poletto, Frossard e Santos (2020) salientam que a necessidade da avaliação do comportamento não deve ser utilizada como forma de controle dos alunos. Em complemento, Santos (2005, p. 136) destaca que a participação, interesse, assiduidade e envolvimento não deveriam ser critérios de avaliação, pois “o mínimo esperado do aluno passa a ser critério para sua aprovação”.

Esse panorama acaba por reforçar as críticas realizadas pela produção acadêmica em relação ao modo como os professores da Educação Básica centralizam suas práticas avaliativas nos aspectos comportamentais (Cechella, 1991; Rombaldi, 1999; Canfield, 1999; Santos, 2005; Souza Júnior, 2015). Busca-se avaliar interesse, motivação, respeito, postura, dedicação e participação dos alunos nas aulas, sem que haja, contudo, um registro processual e a observação de outras dimensões do conhecimento.

No caso dessa pesquisa, as narrativas mostram a centralidade da ação no professor, responsável por observar os aspectos comportamentais. Destaca-se a necessidade de participação dos alunos, tanto na definição dos critérios avaliativos relacionados aos comportamentos esperados, como no próprio processo de avaliação. Ao participar da definição dos critérios, os alunos estabelecem um quadro de referência sobre o que deve ser

levado em conta no processo de juízo de valor e, com isso, se colocam em posição de corresponsabilidade no processo educacional.

Além disso, a participação no processo avaliativo possibilita que o aluno se perceba e autoavalie-se, em um movimento de reflexão sobre e para a ação dos processos formativos. Lacerda (2002) evidencia a autoavaliação como uma experiência de si que proporciona a rememoração das práticas por meio dos saberes produzidos nas interações escolares, fomentando as reflexões dos seus processos de aprendizagem e estimulando novas leituras de mundo. Assim, entende-se que os processos avaliativos precisam levar os alunos a refletir sobre seus comportamentos para que possam tomar decisões que favoreçam uma nova postura, ao mesmo em que não devem ser usados como instrumento de controle e poder.

Darido (2003), ao se apropriar das dimensões de conteúdos apresentadas por Zabala (1998), aponta uma predominância da dimensão procedimental em relação à atitudinal (que contempla os sentimentos e valores nas aulas de Educação Física). Carvalho, Darido e Impolcetto (2015) e Diniz e Darido (2015) afirmam existir uma grande ausência de conteúdos atitudinais em materiais curriculares da Educação Física.

Dessa forma, é preciso analisar em que medida os comportamentos e valores utilizados como critérios de avaliação estão sendo trabalhados nas aulas de Educação Física, se são apenas critérios de avaliação ou também objetivos de ensino do professor. São necessários outros estudos que investiguem o modo com que os valores e comportamentos são ensinados nas aulas. Há planejamento para seu ensino? Ocorre em situações esporádicas pela intervenção do professor em conflitos dos alunos? Os conteúdos de ensino são utilizados como meio para aprendizagem dos valores e comportamentos?

Na medida em que são estabelecidos como critérios de avaliação e, portanto, aspectos desejáveis no aprendizado dos alunos, espera-se também seu desenvolvimento em aula. A pesquisa de Knijnik e Tavares (2012) destaca que há pouca sistematização da problematização e de reflexões sobre o ensino de valores, sendo que a maioria das orientações surge de acontecimentos eventuais, tendo pouca orientação conceitual e/ou metodológica para seu ensino. As pesquisas de Rodrigues e Darido (2008) reforçam esse cenário, alertando que os professores não têm planejado antecipadamente quais valores serão trabalhados nas aulas de Educação Física.

Lopes, Tavares e Santos (2017) afirmam que os aspectos atitudinais são prescritos como objetivos de ensino no Caderno do Professor do Estado de São Paulo, e destacam a falta

de clareza na avaliação dos valores e na predominância dos conteúdos procedimentais. Já a BNCC (Brasil, 2017b), ao tratar da dimensão do conhecimento denominada de “construção de valores”, destaca que essas discussões devem ocorrer a partir das tematizações das práticas corporais, sendo um ato intencional de ensino e aprendizagem que demanda intervenções pedagógicas. Nesse sentido, a BNCC destaca a importância de construir valores de respeito às diferenças e combate ao preconceito nas práticas corporais.

Nas coleções da editora Moderna, foram identificadas propostas de avaliação dos sentimentos dos alunos a partir das experiências corporais.

(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) 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).

(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).


Assim como nas narrativas, a Figura 2 apresenta uma ficha de autoavaliação sobre os sentimentos experimentados durante a prática corporal.


Figura 2 - Ficha de autoavaliação proposta pelo livro da editora Terra Sul.


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-pega				
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.)				



EDUCAÇÃO FÍSICA

Fonte: Adaptado de Stallivieri, 2017b, p. 118.

Nas narrativas do livro da editora Moderna (L), (M), (N) e na Ficha de Autoavaliação da Terra Sul, a avaliação proposta está baseada nas experiências com as práticas corporais que os alunos vivenciaram nas aulas, com foco em compreender as dificuldades/facilidades, os gostos, os processos de exclusão/inclusão e, a partir disso, possibilitar que os alunos pensem criticamente questões sociais envolvidas, como a descriminalização de determinadas práticas e o preconceito. Nessa concepção, a avaliação está centralizada nos aspectos reflexivos dos

conteúdos de ensino e no *falar sobre* as práticas corporais. Assim, os conteúdos são meio de contextualização das discussões que visam o pensamento crítico para a transformação social.

É interessante destacar a tentativa de ampliar os instrumentos utilizados para avaliação dos sentimentos, que geralmente associa-se unicamente à fala. Nesse caso, além das rodas de conversa, foram incentivados registros escritos, desenhos e construção de painéis coletivos que permitam aos alunos expressarem seus aprendizados por meio de diferentes linguagens. Santos *et al.* (2019a, p. 13) destacam que a materialização dos sentidos atribuídos às práticas em narrativas imagéticas e escritas potencializa a memorização do que foi ensinado. Para tanto, “faz-se necessário o uso de diferentes registros avaliativos como formas singulares de cada criança expressar os sentidos com as aprendizagens por diferentes linguagens – falada, gestual, escrita, textual, desenho”, (Santos *et al.*, 2019a, p. 13).

O resgate da memória proporciona uma reflexão sobre as vivências, ressignificando os aprendizados que estão inscritos no corpo. Nesse processo, a avaliação da aprendizagem compreende sua relação com os saberes produzidos com/nesse componente curricular (Santos *et al.*, 2019a).

(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).

O fragmento (O) do livro da Terra Sul tem uma particularidade: ao avaliar os sentimentos dos alunos, estabelece uma relação com os saberes biológicos, buscando identificar quais foram os efeitos metabólicos do movimento corporal e suas consequências nas sensações de bem-estar e prazer.

Nesse sentido, avalia-se a capacidade de os alunos perceberem o próprio corpo e os sentimentos relacionados às “alterações da respiração”, “movimentos não usuais”, “diferença de ritmos”, “aplicação de força” e “sensação de prazer ou desconforto.” Ao abordar o ensino da ginástica, os autores propõem como objetivo de ensino “identificar as diferenças e semelhanças entre as ginásticas de conscientização corporal e de condicionamento físico e

discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo” (Berton, 2018, p. 188).

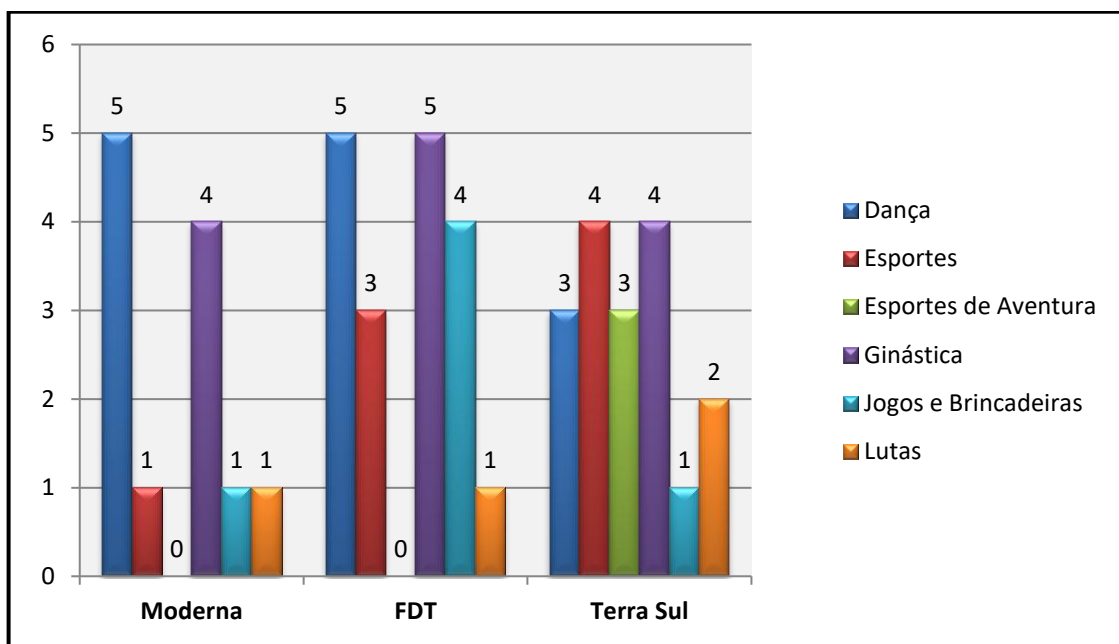
Assim, a prática avaliativa reflete a própria concepção que fundamenta os manuais, que, segundo os autores, parte de uma abordagem crítica, sistêmica e cultural. De modo semelhante à concepção assumida pela editora Moderna, espera-se que os alunos apropriem-se dos saberes da cultura corporal de movimento para que possam “refletir criticamente sobre as práticas corporais e suas questões relevantes como consumismo, padrões de beleza, competitividade, entre outras”, (Berton, 2018, p. 11).

3.3 Avaliação relacionada às experiências com prática corporal

Esta última categoria de análise das prescrições remete à avaliação das experiências dos alunos com o movimento, e que o aprender significa dominar, de forma prática, uma atividade. Foi encontrado um total de 47 sinalizações do que se pretende avaliar, sendo 12 na editora Moderna, 18 na FTD e 17 na Terra Sul, conforme o Gráfico 5.

Ao avaliar o conhecimento prático, os livros têm destacado o uso de instrumentos ou recursos avaliativos, como fotos, vídeos, desenhos, portfólios, apresentações e torneios. A Figura 7 evidencia que a avaliação da prática está presente nas três editoras, sendo que, para a Terra Sul, essa avaliação representou 50% de todas as suas prescrições; a FDT, 32%; e a editora Moderna, 18%.

Gráfico 5 - Avaliação da experiência corporal por conteúdo de ensino.



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

Os livros da Moderna utilizam o termo “avaliação dos saberes práticos” e destacam seu uso nos conteúdos de dança e ginástica. Essa avaliação não é proposta para os esportes de aventura e é citada apenas uma vez no ensino dos esportes, das lutas e dos jogos e brincadeiras. As coleções da Terra Sul e da FDT denominam respectivamente “avaliação das vivências práticas” e “avaliação do movimento”. As duas editoras propuseram essa avaliação para todos os conteúdos de ensino propostos, visto que a FTD não contempla os esportes de aventura em sua coleção.

As prescrições de avaliação das aprendizagens corporais foram organizadas em dois grupos, estruturados de acordo com o que se avalia. Foi possível estabelecer uma relação com as dimensões do conhecimento *experimentação* e *uso e apropriação* propostos pela BNCC (Brasil, 2017b) como objetivos ligados à vivência de práticas corporais. Nesse caso, em relação ao primeiro grupo, a Figura 3 evidencia a avaliação da experimentação das práticas corporais.

Figura 3 - Ficha de avaliação individual proposta pelo livro da editora Terra Sul.

FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

_____ ANO

Nome do(a) professor(a): _____

Nome do(a) aluno(a): _____

Turma: _____

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: Adaptado de Stallivieri, 2017b, p. 117.

Ao analisar as narrativas espera-se que o aluno enfrente novos desafios e se permita explorar outras vivências.

(P) 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 (Berton, 2018, p. 91).

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

(R) Observe os alunos e faça anotações sobre a participação deles nas tarefas, diálogos, reflexes, 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).

(S) 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).

(T) Solicite aos alunos que pesquisem um vídeo de catira na internet (com a supervisão de um adulto) [...]. 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).

A ficha de avaliação individual (Figura 3), assim como as narrativas, destacaram a participação nas atividades, a superação de fracassos, o enfrentamento de desafios corporais, a vivência e o desfrute de novas modalidades, a experimentação e a reprodução de passos de dança como alguns dos critérios de avaliação relacionados com a experimentação das práticas corporais. A BNCC define a experimentação como

[...] dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física (Brasil, 2017b, p. 220).

Concorda-se com a necessidade de se estabelecer a experimentação das práticas corporais como uma dimensão do conhecimento a ser trabalhada nas aulas de Educação Física, sendo essa uma disciplina que lida com o corpo e o movimento e, portanto, a própria aprendizagem dos conteúdos perpassa a dimensão do fazer. Entretanto, destaca-se a necessidade da avaliação dialogar com as competências esperadas para os alunos na BNCC. Nesse caso, as duas competências que articulam o aprendizado prático dos conteúdos destacam a necessidade de ir além do experimentar, mas igualmente desenvolver autonomia e criar outras possibilidades a partir do vivido.

Desse modo, entende-se que a participação nas atividades, a vivência e a experimentação não devem ser por si só critérios de avaliação nas aulas de Educação Física,

pois são princípios primordiais para realização das aulas e, conseqüentemente, para aprendizagem corporal dos movimentos.

Foram identificadas também prescrições de avaliação que complementam a dimensão do conhecimento *experimentação* ao demonstrar o cuidado com sensações geradas pelas vivências. Assim, as narrativas dão visibilidade à avaliação das facilidades e dificuldades encontradas nas práticas corporais.

(U) 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).

(V) [...] coloque em prática os saltos que, a princípio, são executados com suas próprias técnicas [...]. 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).

(W) [...] 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 *et al.*, 2017a, p. 81).

Ao aprender os jogos, brincadeiras, esportes, ginástica, dança etc. e experimentá-los na prática, os alunos conseguem identificar seus interesses e necessidades. Essa avaliação rompe com a lógica do olhar do professor sobre o sujeito, dando visibilidade às ações interpretativas dos alunos sobre seus aprendizados. Santos (2005) ressalta que, 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.

Melo *et al.*, (2014) salienta que a Educação Física se constitui como importante espaço-tempo para as produções culturais das crianças, pois é por meio dos seus corpos em movimento que elas interagem com os outros, consigo mesmas e com seu meio, construindo conhecimentos e afirmando suas identidades, internalizando e produzindo cultura.

Dessa forma, a avaliação por meio da oralidade permite que os alunos expressem seus saberes. Não é possível, entretanto, desconsiderar a importância de outras práticas avaliativas

que perpassam pela interpretação do próprio corpo. Entende-se que o corpo também é capaz de sinalizar uma expressão autêntica dos seus desejos e expectativas, e suas ações demarcam seus interesses, necessidades e experiências. Concorda-se com Schneider e Bueno (2005) que defendem que os alunos, ao inscreverem um tipo de saber em seu corpo, tornam-no pertencentes a si próprios – e quanto mais dele se apropriarem e o usarem em vários ambientes e contextos subjetivos, maior será a dificuldade em verbalizá-lo em forma de enunciado, “o falar de”.

No segundo grupo, as narrativas dão visibilidade à avaliação das aquisições de novos conhecimentos práticos, como habilidades, movimentos, técnicas e táticas de determinada prática corporal.

(X) 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) [...]. Utilize os registros como avaliação da aprendizagem dos alunos sobre a ginástica geral (Vasquinho *et al.*, 2018b, p. 109).

(Y) 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).

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

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

As narrativas evidenciaram a preocupação de avaliar a “evolução de suas habilidades”, a “capacidade de identificar e organizar os elementos da ginástica”; suas “possibilidades expressivas”; a “utilização dos elementos técnicos e táticos”, a “criatividade” e o “desempenho técnico”. Elas expressam a necessidade do aluno ir além da experimentação das práticas corporais. É possível perceber a proximidade desses critérios de avaliação com a dimensão do conhecimento *uso e apropriação* que é proposto pela BNCC.

Esse conhecimento possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas (Brasil, 2017b, p. 220).

Foi possível perceber 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. As narrativas (X), da FDT, e (Z) e (AA), da Terra Sul, evidenciam um movimento avaliativo em que o aluno é protagonista da ação. Ao solicitar aos 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 avaliandos 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 por sua própria visão. O relato vindo dos colegas aumenta a comunicação entre alunos e professor, fazendo com que os comentários dos companheiros sejam aceitos mais facilmente do que os dos professores (Villas Boas, 2008).

No mesmo sentido, ao elaborar uma coreografia, organizar um torneio ou construir uma dança, os alunos são estimulados a colocar em prática os conhecimentos aprendidos nas aulas. Esse processo não ocorre unicamente pela reprodução: possibilita ainda explorar uma dimensão criativa dos alunos e uma ação investigativa, com possibilidade de mostrar ao professor os sentidos que os alunos atribuíram ao aprendizado.

Inverte-se, assim, a lógica avaliativa que busca compreender apenas o que foi ensinado pelo professor para evidenciar os *usos* (Certeau, 2002) que os alunos fazem do aprendizado. Essa perspectiva de avaliação permite compreender o consumo produtivo que os alunos fazem dos bens culturais que lhes são apresentados, pois, como afirma Certeau (2002), os praticantes do cotidiano não internalizam passivamente a cultura, já que há uma estética da recepção que demarca formas singulares e criativas de apropriação cultural. Ou seja, ao mesmo tempo em que se relacionam com o movimento, também exercem influência sobre ele e atualizam o cotidiano a que pertencem. Assim, é possível compreender as práticas corporais manifestadas

pelos alunos sob outra perspectiva, percebendo a riqueza das suas apropriações e suas capacidades autônomas e criativas de produzir cultura.

Apesar de avaliar as habilidades, técnicas, tática etc., os livros, em vários momentos, ponderaram sobre a função social das práticas corporais na escola e a capacidade da produção de uma cultura escolar. Ou seja, ao mesmo tempo em que o ensino das práticas corporais possui elementos próprios e específicos, também permite ao aluno ter autonomia para produzir sua cultura e uma forma própria de realizar as práticas.

Assim, as coleções da FDT e da Terra Sul consideram importante o ensino dessas questões nas aulas e, conseqüentemente, prescreveram avaliações que buscam compreender o modo como “os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações” (Brasil, 2017b, p. 2020). Desse modo, parte-se do entendimento de que estes elementos são fundamentais para compreensão dos conteúdos de ensino da Educação Física como um todo, e possibilitam ao aluno ter autonomia para manifestar seus aprendizados de diferentes maneiras em outros contextos. O livro da FDT foi aquele que destacou mais possibilidades de avaliações nesse sentido. De maneira oposta, não foram encontradas prescrições sob o mesmo ângulo na coleção da Moderna.

4 Considerações finais

Os livros didáticos da Educação Física aprovados no PNL D (2019 e 2020) apresentam prescrições e proposições de práticas avaliativas que evidenciam as perspectivas de Educação Física assumida por cada editora. As fontes analisadas evidenciaram a preocupação de avaliar as diferentes dimensões do saber, sendo que os livros da Moderna deram maior ênfase na avaliação do conhecimento teórico, enquanto os livros da Terra Sul enfatizaram os saberes produzidos na relação com o outro (sentimentos, sensações, valores e comportamentos) e na relação com a prática corporal. Já a FDT foi aquela que apresentou maior equilíbrio entre os tipos de saberes avaliados.

Foi possível perceber que as prescrições de avaliação que privilegiam a experiência corporal fazem articulação com a especificidade da Educação Física e possibilitam aos alunos extrapolarem o que é ensinado, sinalizando o que se faz com o que se aprende. 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 pequeno número, 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 se tem 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 os alunos atribuíram ao aprendizado. Assim, é preciso potencializar a avaliação por esse viés, tanto na Educação Física, quanto em outros componentes curriculares. Hoje, o que se tem é a falta de sinalização das evidências do que o aluno aprende e do que faz com o que aprende.

Entende-se a avaliação como um ato político que se apresenta como parte do processo de tessitura de conhecimento que, por sua vez, tem como principal finalidade apoiar a aprendizagem dos alunos. Assim, o juízo de valor e a tomada de decisão são compreendidos como um par dialético, fundamentais no processo avaliativo.

Foi identificado que muitas das avaliações propostas pelos livros didáticos da Educação Física do PNL D 2019 e 2020 se constituem como produto, revelam-se como uma síntese daquilo que o aluno aprendeu no processo de aprendizagem; as avaliações não são orientadoras das ações pedagógicas. Observa-se a tendência de se constituírem apenas como encerramento de uma etapa de aprendizagem, gerando um juízo de valor. Porém, não há orientações quanto ao processo de tomada de decisão. De maneira geral, as avaliações são orientadas considerando o que o professor ensina, apesar de não tentarem captar o que extrapola, ou seja, o modo como esse ensino é apropriado pelos alunos e quais sentidos produzem a partir disso.

Isso sinaliza o foco em uma concepção de aprendizagem e em uma concepção de avaliação como produto, não processo, limitando-se a ver o resultado da aprendizagem. Dessa forma, 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 na editora Moderna (Darido *et al.*, 2017a; 2017b; 2018); e processual, diagnóstica e investigativa na FTD (Vasquinho *et al.*, 2018). Isso ocorre porque, nessas concepções, a avaliação possibilita acompanhar a construção do conhecimento e adequar e reorientar os processos de ensino e de aprendizagem no processo.

Referências

ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Práticas de avaliação educacional: materiais e instrumentos**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i3.42219>. Acesso em: 15 ago. 2023

BELTRÃO, J. A. A educação física na escola do vestibular: as possíveis implicações do enem. **Movimento**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 819-840, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41801>. Acesso em: 3 mar. 2019

BERTON, D. **Manual do professor para Educação Física**. Volume 6º ao 9º ano. Curitiba: 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300007>. Acesso em: 15 ago. 2023

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

BOLZAN, Erica; SANTOS, Wagner dos. Propostas didático-pedagógicas e suas projeções para o ensino da educação física. *Rev. Educ. Fis. UEM*, v.26, n. 1, p. 43-57, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i1.22741> Acesso em: 19 jun 2021

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

BRASIL. **Decreto nº 9.099**, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Palácio do Planalto Presidência da República, Brasília, DF, 18 jul. 2017a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93**, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 03, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 fev. 2022

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006**, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário oficial da União, Brasília, DF, 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 91.542**, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CARLOS, C. B.; MELO, J. P. Livro didático em educação física: as experiências públicas de João Pessoa e do Paraná. **Motricidade**, Ribeira de Pena, v. 14, p. 72-77, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.16241>. Acesso em: 5 jun. 2022.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1807-5509202000040653>. Acesso em: 5 jun. 2022.

CARVALHO, L. O. R. de *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. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3124>. Acesso em: 5 jun. 2022.

CEHELLA, J. C. A avaliação em educação física: uma nova perspectiva. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 8, p. 65-76, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/231654648432>. Acesso em: 5 jun. 2022.

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

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>. Acesso em: 5 jun. 2022.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. Caderno de formação: formação de professores didática geral. **Cultura Acadêmica**, v. 16, p. 127-140, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41554>. Acesso em: 5 jun. 2022.

DARIDO, S. C. *et al.* **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. *et al.* Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450-457, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n2p450>. Acesso em: 6 jun. 2022.

DARIDO, S. C. *et al.* **Práticas corporais**: Educação Física. Manual do professor, 1º e 2º anos. São Paulo: Moderna, 2017b.

DARIDO, S. C. *et al.* **Práticas corporais**: Educação Física. Manual do professor, 6º e 8º anos. São Paulo: Moderna, 2018.

DARIDO, S. C. *et al.* **Práticas corporais**: Educação Física. Manual do professor, 3º e 5º anos. São Paulo: Moderna, 2017a

DINIZ, I. K. dos 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. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i3.25385>. Acesso em: 6 jun. 2022.

FREITAS, M. M. de; FERREIRA NETO, A.; MATOS, J. M. C.; SANTOS, W. dos. Dispositivos curriculares estaduais para a Educação Física (1996-2016): da elaboração à implementação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. 1, p. 63-81, 2020. DOI: 10.11606/1807-5509202000010063. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/170697>. Acesso em: 3 ago. 2022.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p 143-180.

HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 65-110, 1990.

KNIJNIK, J.; TAVARES, O. Educating Copacabana: a critical analysis of the Second Half, an Olympic education program of Rio 2016. **Educational Review**, Birmingham, v. 64, p. 353-368, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2012.671805>. Acesso em: 22 jun. 2022.

LACERDA, J. L. Fundamentos para a auto-avaliação como "experiência de si" na prática pedagógica da educação física escolar. **Instrumento – Revista de estudo e pesquisa em educação**. v. 4, p. 41-57, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18822>. Acesso em: 22 jun. 2022.

LOPES, Yuri Marcio Silva; TAVARES, Otávio; SANTOS, Wagner. 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. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.62988> Acesso em: 22 jun 2022. MELO, L. F. *et al.* Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 1, jan./mar. 2014, p. 252-269, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/18838/16402>. Acesso em: 16 ago. 2023.

MENDES, E. H.; BARBOSA-RINALDI, I. P. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar: caminhos percorridos e desafios atuais. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 119-123, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n1.p119>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/24478>. Acesso em: 16 ago. 2023.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3[30], p. 179-197, fev. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817>. Acesso em: 16 ago. 2023.

POLETO, Fábila Maria; FROSSARD, Matheus Lima; SANTOS, Wagner dos. As prescrições de avaliação dos cursos de formação de professores em educação física. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 542-568, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7057> Acesso em 16 ago 2023. RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. As três dimensões dos

conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: um estudo de caso. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 19, p. 51-64, 2008.

ROMBALDI, R. M.; CANFIELD, M. de S. A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 21, p. 31-36, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/231654648119>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SANTOS, W. dos. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**. Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Movimento**, v. 25, p. e25047, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76974>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.46895> Acesso em: 16 ago. 2023.

SANTOS, W. *et al.* Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. **Journal of Physical Education**, v. 30, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3005>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SANTOS, W. dos.; MAXIMIANO, F. de L. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, v. 19, n. 2, p. 89-101, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.31062>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SCHNEIDER O.; BUENO J. G. S. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de Educação Física. **Movimento**, v. 1, n. 11, p. 23-46, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2860>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. *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. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.48272>. Acesso em: 18 ago. 2023.

STALLIVIERI, R. **Manual do professor para Educação Física**. Volume 1º ao 2º ano. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2017b.

STALLIVIERI, R. **Manual do professor para Educação Física**. Volume 3º ao 5º ano. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2017a.

TENÓRIO, K. *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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000300015>. Acesso em: 18 ago. 2023.

VASQUINHO, L. *et al.* FTD Organizadora FTD EDUCAÇÃO. **Encontros Educação Física**. Manual do professor de Educação Física, 3º, 4º e 5º anos. São Paulo: FTD, 2018a

VASQUINHO, L. *et al.* Organizadora FTD EDUCAÇÃO. **Encontros Educação Física**. Manual do professor de Educação Física, 1º e 2º anos. São Paulo: FTD, 2018b

ZEFERINO, W. R.; FROSSARD, M. L.; SANTOS, W.

VILLAS BOAS, B. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

Enviado em: 17/10/2023

Aprovado em: 06/12/2023