



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOSÉ MÁRCIO GONDIM DE VASCONCELOS FILHO**

**LIVRO DIDÁTICO NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE  
DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Salvador  
2024

**JOSÉ MÁRCIO GONDIM DE VASCONCELOS FILHO**

**LIVRO DIDÁTICO NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE  
DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior

Salvador  
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Vasconcelos Filho, José Márcio Gondim de.

Livro didático no novo ensino médio [recurso eletrônico] : uma análise dos conteúdos de Educação Física /José Márcio Gondim de Vasconcelos Filho. - Dados eletrônicos. -2024.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.  
Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

I. Educação Física - Livros didáticos. 2. Controle ideológico - Aspectos pedagógicos. I. Santos Júnior, Cláudio de Lira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

CDD 613.4 - 23. ed.



Universidade Federal da Bahia  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 12/12/2024 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do(a) candidato(a) JOSÉ MÁRCIO GONDIM DE VASCONCELOS FILHO, de matrícula 2020125230, intitulada LIVRO DIDÁTICO NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Às 14:00 do citado dia, REMOTO, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof Dr. CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR, Prof. Dra. CLARA LIMA DE OLIVEIRA, Prof. Dr. FLÁVIO DANTAS ALBUQUERQUE MELO e Prof. Dra. MELINA SILVA ALVES. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

**Dra. CLARA LIMA DE OLIVEIRA, UFRB**

Examinadora Externa à Instituição



Documento assinado digitalmente  
CLARA LIMA DE OLIVEIRA  
Data: 12/12/2024 10:34:04 -0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>



Documento assinado digitalmente  
FLAVIO DANTAS ALBUQUERQUE MELO  
Data: 12/12/2024 10:45:34 -0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

**Dr. FLÁVIO DANTAS ALBUQUERQUE MELO, UFAL**

Examinador Externo à Instituição



Documento assinado digitalmente  
MELINA SILVA ALVES  
Data: 12/12/2024 10:01:45 -0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

**Dra. MELINA SILVA ALVES, UFPB**

Examinadora Externa à Instituição



Documento assinado digitalmente  
MARCILIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JUN  
Data: 12/12/2024 22:36:22 -0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

**Dr. MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR, UPE**

Examinador Externo à Instituição



Documento assinado digitalmente  
CLAUDIO DE LIRA SANTOS JUNIOR  
Data: 12/12/2024 17:33:45 -0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

**Dr. CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR, UFBA**

Orientador

Jose Marcio Gondim de  
Vasconcelos Filho 71117865467

Assinado digitalmente por Jose  
Marcio Gondim de Vasconcelos  
Filho 71117865467  
Data: 2024.12.12 17:55:20 -0300

**JOSÉ MÁRCIO GONDIM DE VASCONCELOS FILHO**

Doutorando(a)

A

Deus, pela fidelidade demonstrada em minha vida.

E a minha esposa e filhos pelo amor, carinho e compreensão.

## AGRADECIMENTOS

Início este momento agradecendo ao professor **Cláudio de Lira Santos Júnior** que, me aceitando como orientando, abriu as portas do programa de pós-graduação e foi responsável pela continuidade do meu percurso no mundo acadêmico após alguns anos de exclusiva atividade laboral. Obrigado por essa caminhada repleta de conhecimentos e desafios. Obrigado pela compreensão nos momentos em que foi necessário conciliar os estudos na academia com a atuação profissional. Obrigado pela confiança depositada em mim durante a construção deste trabalho.

Aos professores **Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior, Flávio Dantas Albuquerque de Melo e Marize Souza Carvalho** por aceitarem fazer parte da banca de qualificação, com suas ricas observações que serviram para importantes ajustes no estudo.

Reitero os agradecimentos aos professores **Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior, Flávio Dantas Albuquerque de Melo** que aceitaram compor também a banca de defesa e estendo os agradecimentos as professoras **Melina Silva Alves e Clara Lima de Oliveira** por aceitarem o convite para compor a banca de defesa.

Agradeço a todos os **docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação - FACED/UFBA**. Foi um privilégio partilhar a sala de aula com cada um de vocês.

Aos **Doutorandos do DINTER em Educação IF Sertão PE-UFBA**. Quatro anos de lutas, partilhas e muita dedicação. Com certeza, estaremos juntos em muitos outros momentos. Obrigado pelo apoio e pela amizade. Sucesso a todos nos caminhos que serão trilhados após esse período.

Ao **Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sertão Pernambucano** – de forma especial ao **Campus Santa Maria da Boa vista** – na pessoa de seus diretores e servidores. Compreensão na realização de ajustes e paciência durante tal jornada me proporcionou realizar o doutorado sem o afastamento das funções laborais.

Aos **professores e amigos da área** com os quais tive a oportunidade e o privilégio de trabalhar e conviver. Sem dúvidas, posso afirmar que no caminho se aprende.

A toda a **minha família**, o meu muito obrigado! Fui forjado com e por vocês. Neste momento, agradeço, de forma muito especial, a **minha esposa e filhos, Patrícia, Samuel e Sara**. Melhor que ninguém, vocês sabem que um desafio como este é, antes de tudo, um projeto de toda a família – obrigado pelos momentos em que

abriram mão do marido e do pai. Obrigado pelos momentos em que foram suprimidos do lazer, dos feriados e das férias,tudo isso para ver este projeto concluído. **AMO VOCÊS!**

Finalmente, agradeço a **JESUS CRISTO**que, ao se fazer homem, escolheu experimentar as nossas lutas. Obrigado pela infinita bondade e misericórdia que têm me sustentado em todos os momentos!

Deleita-te no Senhor e Ele concederá o que deseja o teu coração.  
Entrega o teu caminho ao Senhor, confia Nele, e tudo o mais Ele fará.  
(Salmo 37: 4-5)



VASCONCELOS FILHO, José Márcio Gondim de. **Livro didático no novo ensino médio**: uma análise dos conteúdos de educação física.2024.168 f. II. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

## RESUMO

A proposta de estruturação dos livros didáticos por área de conhecimento, realizada a partir das alterações preconizadas pelo Novo Ensino Médio (NEM) e pela BNCC e a utilização dos livros didáticos como instrumentos de controle por meio de formatos e intencionalidades que limitam o acesso aos conhecimentos sistematizados e superficializam os conteúdos apresentados no Ensino Médio, fomentaram a realização deste estudo. De forma específica nos debruçamos sobre os livros da área de Linguagem e suas Tecnologias e apresentamos como objeto do nosso estudo a análise dos conteúdos sugeridos nos livros didáticos para a disciplina educação física. Trata-se de uma pesquisa documental que se aproximou da teoria marxista como forma de análise da realidade, tendo em vista a característica desta concepção em buscar a compreensão do real a partir de suas contradições e singularidades. Estivemos diante do desafio de construir uma análise crítica do livro didático, apresentando um recorte que descreveu o momento histórico da análise, buscou compreender a teia de influências que o perpassam e os interesses do capital sobre a educação. Reiteramos nossa posição contrária ao NEM e a BNCC e esclarecemos que os resultados encontrados apontam para a utilização do livro didático como instrumento de controle ideológico e pedagógico por meio de estratégias que negam e/ou superficializam os conhecimentos acadêmicos, enviesam os conceitos de qualidade, liberdade e autonomia apresentados no material didático analisado. Apontamos para a possibilidade de fazer uso do livro didático na disciplina educação física, desde que seja aumentado o espaço dedicado à disciplina no material didático, seja ampliado o rol de autores e colaboradores vinculados à educação física na elaboração dos livros, tendo em vista a inexistência de autores ou colaboradores vinculados a esta área em algumas das obras às quais tivemos acesso e apontamos a necessidade de utilização dos conteúdos da disciplina estarem pautados na Cultura Corporal e sua relação com a Pedagogia Histórico Crítica.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Educação Física. Controle Ideológico e Pedagógico.

VASCONCELOS FILHO, José Márcio Gondim de. **Textbook in the new high school**: an analysis of physical education content. 2024. 168 p. II. Thesis (doctorate) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2024.

### **ABSTRACT**

The proposal to structure textbooks according to subject areas, based on the modifications recommended by the New High School (NEM) and the BNCC, and the use of textbooks as control instruments through formats and intentions that limit access to systematized knowledge and superficialize the content presented in High School, encouraged the realization of this study. More specifically, we focused on textbooks related to Language and its Technologies and made our analysis of the content recommended in textbooks for Physical Education, the focus of our investigation. This documentary study used the Marxist theory as a framework for examining reality, taking into account the characteristic of this conception in seeking to understand reality from its contradictions and singularities. We were faced with the challenge of constructing a critical analysis of the textbook, presenting an excerpt that described the historical moment of the analysis in order to comprehend the network of influences that permeate the aforementioned textbook and also the interests of capital in education. We reiterate our opposition to the NEM and the BNCC and make it clear that the findings show that textbooks are being used as an instrument of ideological and pedagogical control through strategies that significantly reduce and/or deny academic knowledge and distort the concepts of autonomy, freedom, and quality that are presented in the examined teaching materials. Given the lack of authors and collaborators associated with physical education in some of the works we had access to, we highlight the potential for textbook use in the discipline as long as the amount of space devoted to the discipline in the teaching materials is increased and the list of authors and collaborators associated with physical education in the book preparation is expanded. We also highlight the necessity for the discipline's contents to be based on Body Culture and its relationship with Critical Historical Pedagogy.

**Keywords:** Textbook. Physical Education. Ideological and Pedagogical Control.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Modelo de quadro de dados

QUADRO 02 – Modelo de quadro de análises

QUADRO 03 – Indicação de livros, temáticas e capítulos de educação física com referência do quantitativo de páginas

QUADRO 04 – Objeto 01 – Livros e projetos integradores

QUADRO 05 – Livros Didáticos – Linguagens e suas Tecnologias

QUADRO 06 – Quadro de palavras – Liberdade

QUADRO 07 – Quadro de palavras – Protagonismo

QUADRO 08 – Quadro de palavras – Autonomia

QUADRO 09 – Quadro de palavras – Transformação

QUADRO 10 – Quadro de palavras – Democracia

QUADRO 11 – Livro Identidade em ação – Um mundo de linguagens

QUADRO 12 – Livro Identidade em ação – Identidade na Aldeia global

QUADRO 13 – Livro Identidade em ação – Linguagens, Ciência e Tecnologia

QUADRO 14 – Livro Identidade em ação – Linguagens e vida em sociedade

QUADRO 15 – Livro Identidade em ação – Linguagens, trabalho e economia

QUADRO 16 – Livro Identidade em ação – Linguagens e meio ambiente

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – recorte parcial da página 42 da obra em análise 0179P21201133IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 02 – recorte parcial da página 44 da obra em análise 0179P21201133IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 03 – recorte parcial da página 84 da obra em análise 0179P21201133IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 04 – recortes parciais da página 67 da obra em análise 0179P21201135IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 05 – recortes parciais da página 70 da obra em análise 0179P21201135IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 06 – recorte parcial da página 12 da obra em análise 0179P21201136IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 07 – recorte parcial da página 15 da obra em análise 0179P21201136IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 08 – recorte parcial da página 128 da obra em análise 0179P21201136IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 09 – recorte parcial da página 76 da obra em análise 0179P21201137IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 10 – recortes parciais da página 124 da obra em análise 0179P21201135IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo, \* Grifo nosso.

FIGURA 11 – recorte parcial da página 119 da obra em análise 0179P21201134IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 12 – recorte parcial da página 120 da obra em análise 0179P21201134IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 13 – recorte parcial da página 121 da obra em análise 0179P21201134IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 14 – recorte parcial da página 31 da obra em análise 0179P21201138IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 15 – recorte parcial da página 31 da obra em análise 0179P21201138IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 16 – recorte parcial da página 124 da obra em análise 0179P21201134IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo, \*Grifo nosso.

FIGURA 17 – recorte parcial da página 126 da obra em análise 0179P21201134IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 18 – recorte parcial da página 130 da obra em análise 0179P21201134IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 19 – recortes parciais da página 130 da obra em análise 0179P21201134IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 20 – recorte parcial da página 64 da obra em análise 0179P21201138IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

FIGURA 21 – recorte parcial da página 67 da obra em análise 0179P21201138IL

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNC formação – Base Nacional Comum  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CE – Competências Específicas  
CG – Competências Gerais  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
DORT – Doenças Osteoarticulares Relacionadas ao Trabalho  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FENAME – Fundo Nacional de Material Escolar  
FGB – Formação Geral Básica  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FNE – Fórum Nacional de Educação  
INL – Instituto Nacional do Livro  
LD – Livro Didático  
LER – Lesões por Esforços Repetitivos  
NEM – Novo Ensino Médio  
OS – Organização Social  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PL – Projeto de Lei  
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático  
PROCON – Programa de Proteção e Defesa do Consumidor  
RPG – *Role Playing Games*  
UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas  
USAID – *United States Agency of International Development*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS .....	19
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	21
<b>1 EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: ESTRATÉGIAS DO MERCADO PARA CONTROLE DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	29
1.1 EDUCAÇÃO COMO OPÇÃO POLÍTICA: COMO ESTAMOS NO BRASIL? .....	37
<b>2 LIVRO DIDÁTICO</b> .....	45
2.1 HISTÓRIA E USOS .....	45
2.2 LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL .....	50
2.3 LIVRO DIDÁTICO E EDUCAÇÃO FÍSICA .....	54
2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PNLD 2021 .....	58
<b>2.4.1 O edital 03/2019</b> .....	59
<b>3 DO APITO AO LIVRO DIDÁTICO: O “IMPORTANTE” É CONTROLAR</b> .....	64
3.1 EDUCAÇÃO E CONTROLE SOCIAL .....	68
3.2 EDUCAÇÃO E CONTROLE PEDAGÓGICO .....	74
<b>4 EDUCAÇÃO FÍSICA NO LIVRO DIDÁTICO: FRAGILIDADES E RELEVÂNCIAS</b> .....	82
4.1 FRAGILIDADES .....	88
<b>4.1.1 Normas do edital para elaboração do livro didático</b> .....	88
<b>4.1.2 Educação física na área de linguagem e suas tecnologias</b> .....	91
<b>4.1.3 Relativização do Conhecimento Científico</b> .....	94
<b>4.1.4 Superficialização e Negação do Conhecimento Científico</b> .....	95
<b>4.1.5 Reduzido Espaço para Conteúdos de Educação Física</b> .....	100
<b>4.1.6 Condições Objetivas para Desenvolvimento dos Conteúdos</b> .....	108
<b>4.1.7 Enviesamento das Informações Disponibilizadas</b> .....	110
4.2 RELEVÂNCIAS .....	113
<b>4.2.1 Conteúdo de Educação Física com Embasamento Científico</b> .....	113
<b>4.2.2 Conteúdo de Educação Física com Aprofundamento de Aspectos Históricos, Políticos, Econômicos e Sociais</b> .....	118
<b>4.2.3 Espaço Adequado para Os Conteúdos de Educação Física</b> .....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	125
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	133

APÊNDICE .....	139
ANEXO .....	161



## INTRODUÇÃO

O retorno ao poder público executivo, na esfera federal de um grupo político-partidário mais alinhado com o centro-esquerda, reacendeu a esperança de iniciar um processo de transformação da atual realidade da Educação no Brasil, mas, a julgar pelos direcionamentos já tomados entre os anos de 2003 e 2016 e levando em consideração o discurso até agora apresentado no ano de 2024 por aqueles que compõem o Ministério da Educação (MEC), a exemplo da manutenção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do alinhamento de acordos para manter a lei 13.415/17 (implantação do Novo Ensino Médio) e da promoção de novos cortes orçamentários, não nos parece que grandes mudanças ocorrerão. No caso dos cortes pelo governo denominados de contingenciamentos, ainda que partamos do pressuposto de que os valores “contingenciados” voltem a fazer parte do orçamento da pasta, a efetiva utilização desses recursos já está prejudicada pelos próprios trâmites para execução dos processos de aquisição ou investimento que exigem um tempo relativamente alto para sua utilização e, em geral, o próprio governo federal limita a emissão de empenhos até meados de mês de novembro.

Tal realidade, em que pese os esforços populares e dos trabalhadores da educação para promover a revogação do Novo Ensino Médio e da BNCC, parece dar indícios que, na pasta educação, os caminhos percorridos não estão direcionados em sentidos muito diferentes do governo anterior. Os interesses atendidos continuam sendo de empresas do setor privado e corporações empresariais que objetivam continuar transformando a educação em fonte de lucro.

Diante da perspectiva acima apresentada a respeito dos caminhos trilhados pela educação no Brasil, a proposta deste estudo foi, compreendendo as diversas formas de controle exercidas pelo capital no contexto social, inclusive nos processos educacionais dentro da escola pública, apresentarmos como problema a estruturação do livro didático (LD) como síntese do projeto formativo do Capital, defendendo um viés ideológico que busca normalizar conceitos e valores para garantir a continuidade de propostas neoliberais.

Como corolários, temos o LD funcionando como ferramenta de controle social realizado por meio da falta de transparência na elaboração e nos processos apresentados para a escolha desses livros; a supressão e/ou superficialização de

disciplinas e seus conteúdos nos livros didáticos; e a própria negação de conhecimentos sistematizados pela forma como tais conteúdos passaram a ser organizados nos LD.

Assim, o objeto deste estudo é a análise do livro didático e sua utilização como instrumento de controle por meio de formatos e intencionalidades que limitam o acesso aos conhecimentos sistematizados e superficializam o Ensino Médio. A nossa análise está voltada de forma específica para a disciplina Educação Física e a forma como seus conteúdos foram apresentados no LD.

Em linhas gerais, o estudo em fulcro aproxima-se da teoria marxista como forma de análise da realidade, tendo em vista a característica desta concepção em buscar a compreensão do real a partir de suas contradições e singularidades, buscando, de forma intencional, descortinar as aparências para alcançar a essência. Como nos diz Kosik (1976), uma abordagem dialética precisa tratar da “coisa em si”, sabendo que ela não se manifesta de forma imediata e, por vezes, exige um “detour” para que o ponto de chegada deixe de ser apenas empírico e passe a ser resultado de uma reflexão que se operacionaliza na perspectiva do concreto. Para uma abordagem dialética é preciso compreender a realidade para ser possível criticá-la, construir novos conceitos e dar início ao movimento de superação/transformação (Frigotto, 1997).

Importante observar que a análise de um contexto educacional à luz da teoria marxista exige uma redobrada atenção, tendo em vista que, de forma direta, os escritos de Marx não tratam desta temática (Enguita, 1993). Logo, faz-se necessário ter clareza quanto ao método e a forma de aplicá-lo, com o intuito de propiciar solidez a um trabalho acadêmico.

Está posto o desafio de construir uma análise crítica ao livro didático, especialmente no que diz respeito aos conteúdos de educação física, que possa observar tais aspectos propostos, apresentando um recorte que descreva o momento histórico da análise e busque compreender a teia de influências que o perpassam. Desta forma, para além da denúncia sobre os interesses que o capital insiste em demandar à Educação, – como o controle das políticas de elaboração dos livros, a determinação das formas como os conteúdos são selecionados e apresentados nos LD e a contínua disposição em colocar o lucro como objetivo maior – seja possível propor caminhos que colaborem com a transformação dos valores sociais e apontem propostas de superação de tal condição.

O trabalho de pesquisa aqui desenvolvido debruçou-se sobre o livro didático buscando compreendê-lo em suas diversas nuances, mirando em especial o PNLD e o material didático construído para atender a disciplina de Educação Física no Ensino Médio, disposto dentro dos livros de linguagens e suas tecnologias.

O interesse por essa temática partiu de diálogos com docentes de Educação Física da Educação Básica em instituições públicas de ensino e, principalmente, por conta da realidade vivenciada por docentes desta mesma disciplina em Institutos Federais de Educação, situações com as quais já me identifiquei ao atuar como docente em escolas públicas municipais e estaduais, e ainda me identifico profissionalmente, agora como professor na rede federal de ensino.

Os diálogos desenvolvidos com colegas da área apontaram para relatos de que a disciplina, antes desenvolvida com maior ênfase nos aspectos motores, sobretudo no que diz respeito a vivências relacionadas às modalidades esportivas, caminha hoje para uma atuação voltada também para conhecimentos acadêmicos de cunho exclusivamente teórico e com um maior leque de conteúdos desenvolvidos nas aulas. Não se toma aqui uma posição de defesa a respeito de um ou de outro modelo, mas faz-se importante refletir que o “fazer pelo fazer”, também na Educação Física, não tem sentido, seja ele correndo atrás de uma bola ou sentado numa carteira olhando para a lousa.

Com relação à Educação Física, o modelo alicerçado com maior ênfase em atividades teóricas<sup>1</sup> traz para o professor um aspecto conectado com o desempenho da função docente que se relaciona ao uso de um material disponibilizado para discentes e docentes. Este material é o livro didático, agora elaborado não por disciplinas, mas por área de conhecimento, conforme preconiza a BNCC, e com a presença da disciplina Educação Física dentre àquelas com conteúdos contemplados nos livros da área de Linguagem e suas Tecnologias.

Na realidade da escola pública no Brasil, é o Programa Nacional do Livro e do Material Didático que pretende atender aos diferentes níveis de ensino da Educação Básica quanto à oferta do livro didático. O programa prevê uma renovação, com periodicidade trienal, do material didático distribuído para as escolas. No caso dos livros atualmente utilizados no ensino médio, foi PNLD 2021 que estruturou a

---

<sup>1</sup>O termo “atividades teóricas” refere-se ao modelo de aula realizado em salas, com os alunos sentados nas carteiras e olhando para a lousa. Como já dito, acreditamos na práxis como articulação entre teoria e prática e não na prevalência de uma sobre a outra.

distribuição deste material e acompanhou um novo formato por área de conhecimento previsto a partir da reforma do ensino médio (Lei 13.415 de 16/02/2017) e, sobretudo, da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio.

A renovação passou pela publicação de um novo edital elaborado de forma específica para aquele nível de ensino. O edital para atender ao PNLD 2021 foi publicado em dezembro de 2019 e apontou novidades com vista à adequação dos materiais didáticos à BNCC. A distribuição dos livros passa a levar em consideração não as disciplinas, mas as áreas de conhecimento definidas pela Base Curricular e os conteúdos de Educação Física fazem parte das obras que compõem a coleção ligada à área de Linguagens e Suas Tecnologias e apontam o professor da área de Educação Física como responsável por desenvolver o conteúdo contido no livro.

Para facilitar a organização do estudo, optamos por estruturar o trabalho em seções distribuídas em temáticas que se articulam, buscando dar coesão à explicação e contribuindo com uma melhor compreensão do tema. Na primeira seção, nos debruçamos sobre as estratégias utilizadas pelo capital para alinhar a educação pública aos ideais neoliberais, com vista à formação de um trabalhador que atenda aos anseios do mercado. Apresentamos algumas das estratégias dos chamados reformadores empresariais da educação (Freitas, 2012) para, sem perder de vista a ideia de lucro, fazer uso da educação e garantir a formação de mão-de-obra.

A segunda seção foi destinada a tratar sobre o livro didático, a partir dos aspectos históricos que o compõem, detalhando sua origem, seu desenvolvimento e sua utilização no decorrer do tempo. Tratamos sobre o livro didático no Brasil com suas nuances específicas e relacionadas à própria história do país e abordamos o livro didático na área de Educação Física que, apesar de tradicionalmente não estar ligada a este material pedagógico, encontra-se, a partir das alterações propostas pela reforma do ensino médio e pela BNCC, inserida neste contexto. Ainda na seção dois, trouxemos informações sobre o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) e, além da perspectiva histórica a respeito do tema, adentramos nas questões legais e políticas que orientam o programa, sobretudo o edital que norteia o processo licitatório e os chamados “objetos” que dizem respeito ao tipo de material a ser disponibilizado para docentes e discentes, inclusive quanto aos critérios de aprovação e escolha, apontando as influências que atuam para garantir o atendimento de questões ideológicas do poder dominante e as possibilidades de

lucro relacionadas ao PNLD.

Aterceiraseção adentrou de forma mais direta na utilização de mecanismos de controle que buscam colaborar com a manutenção dos interesses de um determinado grupo. No caso em questão, apontamos para a utilização do livro didático como forma de controle social realizado por meio da definição dos conteúdos do livro e da forma como estes conteúdos são apresentados. Quem define o conteúdo defende uma linha ideológica e busca normalizar conceitos e valores para garantir a continuidade de um projeto, visão de homem e de mundo.

A quartaseção discute o momento atual, no qual a disciplina Educação Física foi trazida para dentro da realidade dos livros elaborados por área de conhecimento. Nesta seção nos dedicamos de forma direta à análise dos livros didáticos de Linguagem e Suas Tecnologias, especificamente, nos conteúdos apontados como vinculados à disciplina Educação Física. Durante a análise apontamos para a necessidade de uma maior reflexão que possa colaborar com a tomada de decisão, no sentido de descartar o uso do livro didático na disciplina de Educação Física, aceitar seu uso a partir das temáticas apresentadas para a disciplina no LD e apenas repetir os conteúdos e atividades propostos, quem sabe, buscar caminhos para, a partir de uma perspectiva de elaboração dos livros com maior profundidade acadêmica, mais espaço para discussões que levem em consideração a realidade histórica, política e social dos conteúdos propostos e comprometimento com a disciplina a partir de um embasamento científico, fazendo uso do livro didático como forma de superação e possibilidade de transformação social.

## DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

Discorrer a respeito dos aspectos metodológicos que nortearam a elaboração da tese – aqui compreendida como síntese da produção de conhecimento – apresentou-se como um desafio, sobretudo por tratar-se de um estudo com viés materialista-histórico, dentro de uma abordagem dialética construída a partir do abstrato em direção ao concreto e sobre tal ponto faz-se importante observar que:

[...] o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto (Marx, 2011, p. 54-55).

Estivemos, pois, diante da necessidade de, sem perder de vista o fato de que o caminho percorrido passava obrigatoriamente pela reflexão, afinal os fenômenos não se dão a conhecer de maneira espontânea, reconhecer que carecemos sempre do pensamento como forma de superação das aparências na direção da essência, vencendo a barreira da pseudoconcreticidade em direção ao concreto (Kosik, 1969).

Apoiados na perspectiva dialética e, portanto, buscando a dissolução de dicotomias como qualitativo/quantitativo (Minayo, 2014), não existiram neste trabalho preocupações diretas em classificar a pesquisa dentro um modelo acadêmico pré-definido, mas não pairam dúvidas quanto à aproximação com uma pesquisa documental, no sentido dado por Guba e Lincoln (1981), ao compreenderem tal perspectiva como um intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações.

Tendo em vista que nos debruçamos sobre o documento livro didático para realizar o trabalho, mas sem abrir mão da supremacia da reflexão em relação ao instrumento, a operacionalização do trabalho ocorreu a partir da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016) utilizada para apoiar a pesquisa. Além do aporte teórico de Bardin, as contribuições de Minayo (2014) também foram de grande importância para a compreensão do processo e a construção das análises. Para esta autora, a análise de conteúdo diz respeito não a uma técnica, mas a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto.

Outro importante aspecto compreendido a partir da obra de Minayo, teve relação com a necessidade de definir as unidades de registro onde as análises seriam realizadas e ter atenção não apenas ao conteúdo, mas também ao discurso que está contido nestas obras. Em nosso caso, as unidades de registro tiveram relação com o PNLD 2021 e foram os seis livros didáticos pertencentes a coleção Identidade em Ação – Editora Moderna e vinculados a área de Linguagens e Suas Tecnologias.

Sobre o discurso, foi necessário ter a clareza de que o objetivo da análise apoiaria-se na reflexão geral não apenas sobre o discurso em si, mas também nas suas condições de produção, buscando a apreensão dos significados produzidos,

por estar o discurso sempre carregado pela ideologia<sup>2</sup> de quem o produz ou representa, ainda que tal ideologia esteja presente de forma indireta ou dissimulada.

Trata-se, portanto, de uma proposta crítica que intencionou refletir e problematizar a realidade em seu aspecto histórico, identificando e caracterizando as questões ideológicas do discurso a partir de inferências que analisaram nas unidades de registro a linguagem, sua organização, seu processos de produção e as relações estabelecidas a partir dela. Com base na reflexão a respeito das relações estabelecidas, foi possível observar que, conforme descrito por Minayo (2014), elas podem estar formadas de três maneiras distintas: por força, demarcando os espaços sociais e as condições do enunciador e do ouvinte; por sentido, costurando interligações; e por antecipação, buscando antever as reações dos interlocutores.

Quando aquele que elabora o discurso possui o conhecimento e a compreensão das possibilidades de relações estabelecidas, passa a ter a possibilidade de direcionar intervenções que “exalam” ideologias e podem privilegiar as relações de força ou, ainda, maquiagem as ideologias por meio da antecipação das reações e do controle dos sentidos estabelecidos, determinando quem fala, o que fala, como fala e quando fala. Ciente desta possibilidade, quem analisa o discurso precisa estar atento para, reconhecendo a maneira de construção do discurso, reconhecer também suas intencionalidades.

Na busca pela aproximação ao método dialético e apoiando-se na proposta de síntese apresentada por Kosik para desenvolvimento de um trabalho que possibilite ascender do abstrato ao concreto, fez-se importante a apropriação do conteúdo de maneira aprofundada, conhecendo os conceitos basilares que sustentam o estudo. O caminho percorrido passou pelo levantamento e categorização dos dados, buscando verificar padrões, singularidades e tendências que reconhecessem e caracterizassem as estratégias de controle promovidas pelo capital, em nosso caso específico, observando os conteúdos propostos nos livros didáticos para a disciplina de Educação Física.

## PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para dar apoio aos trabalhos realizados no estudo, a análise de conteúdo foi

---

<sup>2</sup>O termo ideologia está aqui posto com aproximações ao materialismo histórico dialético, devendo ser compreendido como um conjunto de ideias de um determinado grupo social com vistas a representar e justificar seus próprios interesses.

utilizada como técnica de suporte na coleta e organização dos dados. A respeito de tal opção, é fundamental ter a clareza do fato de que a escolha de uma técnica de análise, ainda que necessária para a operacionalização da pesquisa, não possui supremacia sobre o método referenciado a partir de uma teoria do conhecimento apoiada no materialismo histórico-dialético.

Dito isto, a nossa opção de técnica tem acordo com Bardin (2016), onde a análise de conteúdo ocorre em fases e, cronologicamente, deve organizar-se em três momentos distintos: pré-análise – Caracterizada pela organização inicial dos dados realizada a partir da seleção do campo, da leitura geral dos documentos e da construção/explicação das categorias de análise; exploração do material, correspondendo a fase mais longa, que diz respeito ao processo de codificação dos dados; e tratamento dos resultados que tem relação com as inferências e interpretações dos dados extraídos do campo de pesquisa.

Como pré-análise, a nossa pesquisa teve acesso ao edital que dirigiu o PNLD 2021; às nove coleções da área de Linguagens e suas Tecnologias do PNLD 2021 aprovadas previamente pelo MEC e disponíveis digitalmente para o processo de escolha nas escolas; e ao guia do PNLD 2021 que norteou o processo de escolha. Este primeiro contato com os materiais deu origem a quadros de dados (Apêndice 1) referentes às coleções com aprovação prévia, as editoras e a localização geográfica de suas sedes; aos autores, suas áreas e locais de formação e atuação; e a comparação das obras com as normas previstas pelo edital do PNLD 2021, elaboradas conforme o modelo abaixo:

QUADRO 01

<b>ÁREA</b>	<b>LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS</b>			
<b>Quantidade de coleções</b>				
<b>Quantidade de volumes</b>				
<b>Quantidade de obras</b>				
<b>Quantidade de editoras</b>				
<b>Obras por editora</b>				
<b>Local da editora</b>				
<b>Quantidade de autores</b>				
<b>Elaboradores originais*</b>				
<b>Naturalidade dos autores</b>				
<b>Experiência docente dos autores</b>				
<b>Área de formação dos autores</b>				
<b>Área de formação dos elaboradores</b>				

Fonte: Elaborado pelo autor.



Após este levantamento inicial de informações e levando em consideração o tempo para construção e defesa da tese, optamos pela análise da coleção física recebida por um Campus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, sobretudo pela facilidade de acesso à instituição, aos documentos que nortearam o processo interno de escolha desta obra e ao conhecimento da realidade social da comunidade onde o referido Campus está inserido. Também, neste momento da análise optamos por utilizar quadros (Apêndice 3) que pudessem colaborar com a tabulação e a organização das análises, conforme modelo abaixo:

QUADRO 02

<b>COLEÇÃO</b>	<b>IDENTIDADE EM AÇÃO</b>		
<b>EDITORA</b>		<b>VOLUME</b>	
<b>QUANTIDADE DE AUTORES</b>		<b>AUTORES EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	
<b>SUBTEMA</b>		<b>PÁGINAS</b>	
<b>TEMAS EDUCAÇÃO FÍSICA</b>			
<b>RELAÇÕES COM BNCC APONTADAS NA OBRA</b>			
<b>COMPETÊNCIAS GERAIS</b>			
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b>			
<b>HABILIDADES</b>			
<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>			
<b>CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO</b>			
<b>CONCEPÇÃO DE OBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO</b>			
<b>CONCEPÇÃO DE SABER ESCOLAR</b>			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise propriamente dita foi realizada nos seis livros e nos seis manuais do professor que compõem a coleção e contou também com acesso a versão digital, principalmente para recortes parciais de texto e imagens que colaboraram com a análise. As categorias de análise não foram elaboradas de forma prévia, sendo construídas a partir do desenvolvimento da própria pesquisa. E faz-se importante frisar que tais categorias foram compreendidas como conceitos básicos que

pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações (Cury, 2000), portanto, levando em consideração os aspectos históricos que permeiam as relações e colaboraram de forma direta para sua compreensão.

As categorias foram construídas como forma de identificar as estratégias de controle utilizadas pelo capital no contexto da educação, sendo estabelecidas nesta pesquisa com o intuito de orientar as análises realizadas nos livros didáticos, são elas: a) Concepção de Formação; b) Concepção de Objetividade do Conhecimento e c) Concepção de Saber Escolar. Com o intuito de conferir ao estudo maior rigor científico, explicitamos a seguir aquilo que compreendemos como fator estruturante de cada uma destas categorias.

A categoria Concepção de Formação foi compreendida a partir das ideias de Cury (2000), ao afirmar que o antagonismo entre as classes gera a constante necessidade de a classe dominante buscar a reprodução das condições que permitem a dominação. Logo, compreendemos uma concepção de formação que faz usos antagonismos identificados nos livros didáticos analisados, como parte das estratégias de manutenção deste domínio.

São discursos que mascaram intenções e ideologias por encontrarem, no modelo de educação preconizado, uma estratégia para promover uma persuasão dissimulada que, conforme está disposto nos documentos oficiais e replicados nos livros como propósitos da BNCC e do Novo Ensino Médio, fala a respeito do alcance de metas, mas não ajudam a enfrentar as dificuldades estruturais da escola, responsabilizando os sujeitos (professores e estudantes) e desresponsabilizando o Estado e seus braços capitalistas (fundações privadas, sistema S, dentre outros).

Trata-se de uma concepção de formação que defende autonomia, mas entrega um manual descrevendo passo a passo as ações que o docente deve desenvolver, preconizando uma atuação tecnicista e reprodutivista; que fala em desenvolver práticas de pesquisa, mas superficializa os conteúdos científicos em detrimento do fazer pelo fazer apoiado unicamente no empirismo; que descreve o desenvolvimento do pensamento crítico como objetivo, mas sugere fontes que apontam todas na mesma direção, enviesando a análise e os resultados; que discorre a respeito de liberdade de escolha e qualidade da educação, mas o aprofundamento das análises, sobretudo a partir dos elementos históricos que permeiam a luta de classes, torna clara a continuidade do aprisionamento, muitas vezes transvestido por imagens e discursos intencionalmente preparados para ocultar o real e sua essência, em outras

palavras, discursos e imagens que representam aparências.

Neste sentido, verificamos proposições denotando incongruências latentes que geram ações sem conformidade ou adequação ao que está alvitado nos documentos utilizados para nortear a construção dos livros didáticos. Estamos diante de uma concepção de formação que visa manter as condições de dominação que caracterizam a sociedade burguesa.

Com relação à categoria Concepção de Objetividade do Conhecimento, antes mesmo de esclarecer o que tal perspectiva representa, cumpre-nos dizer que a objetividade aqui colocada não se apresentou como sinônimo de neutralidade da ciência, conforme defende a corrente positivista. Na realidade, nem sequer acreditamos que tal posicionamento neutro possa existir no conhecimento científico. O que buscamos com esta categoria foi a análise dos aspectos epistemológicos contidos nos livros didáticos e relacionados a socialização do saber sistematizado enquanto cumprimento do papel pedagógico da escola, mas sem perder de vista a perspectiva histórica como necessária para adentrar nas questões que acompanham o conteúdo e a forma como foi exibido nos livros (Nozella, 2015).

A Objetividade aqui apresentada tem relação com as proposições de Saviani (2011) ao relacionar tal objetividade com a competência técnica, o compromisso político e com as leis que regem um determinado fenômeno, cuja validade é universal tanto para os fenômenos naturais quanto para os sociais. A necessidade de aliar competência técnica e compromisso político, e de buscar a compreensão do conhecimento como objetivo e universal, possibilita a organização sequencial e gradativa do saber escolar; permite sua transmissão e assimilação afastando a perspectiva relativista trazida pelas pedagogias ditas pós-modernas; valoriza o papel da escola enquanto espaço de desenvolvimento social e caminha no sentido da superação de desigualdades por meio da elevação dos padrões culturais de todas as classes.

A construção dessa categoria teve relação direta com a própria forma com a qual, após as decisões políticas relacionadas à BNCC e ao novo ensino médio, o material didático passou a ser organizado. O foco dado agora apenas às disciplinas de português e matemática, aliado à construção por área dos livros didáticos, reduziu sobremaneira a possibilidade de sistematização e aprofundamento dos conteúdos das demais disciplinas da formação básica dispostos nos livros.

No caso específico da Educação Física que, em grande parte das redes de

ensino e escolas não contava anteriormente com um material didático específico, o que deveria ser uma ampliação do suporte, acreditamos ter encontrado limites quanto à seleção de conteúdos e à forma de abordá-los.

Temos uma organização do material didático por área de conhecimento com o conteúdo específico da Educação Física ficando restrito apenas à área de Linguagem e Suas Tecnologias e, muitas vezes, servindo como pano de fundo para subsidiar outra discussão: a apresentação de conceitos de forma enviesada, com as fontes exibindo pontos de vista únicos ou as discussões sendo embasadas apenas pelo conhecimento empírico. Temos ainda diversas incongruências presentes nas determinações realizadas pelo edital responsável por nortear a elaboração dos LD. Nas duas situações nos deparamos com aspectos que dificultam a realização do trabalho educativo com competência técnica e compromisso político, impedindo, portanto, sua objetividade.

A categoria Concepção de Saber Escolar é percebida a partir das afirmações de Duarte (2016) a respeito da impossibilidade de criar algo novo sem antes apropriar-se do conhecimento já existente em determinada área de estudo e de ser impreterível que existam opções de escolhas para que a verdadeira liberdade se processe. Deparamo-nos aqui com toda a perspectiva de controle e dominação que o ato de limitar o acesso ao conhecimento pode causar.

A noção a respeito das possibilidades de relações que podem ser estabelecidas a partir de um determinado conteúdo é condição para sua compreensão. Portanto, para alcançar tal compreensão é importante estar atento a dois aspectos que permitem a realização de inferências: a forma de leitura e a identificação das ausências. A leitura pode estar limitada à compreensão de um único sentido determinado pelo autor ou pode caminhar na direção de permitir muitas interpretações construídas com base na condição de reflexão entre o texto em si, sua forma de construção e a realidade concreta do leitor. Apenas a partir de uma leitura que caminha para interpretações é possível identificar as ausências e, portanto, o conhecimento que está sendo negado.

Tais aspectos são caracterizados por aquilo que não foi dito de forma direta pela maneira como o texto foi organizado ou ainda como forma de resistência. Neste contexto, fica clara a ambiguidade que pode estar contida nesta negação, afinal a intencionalidade de manter ausente um determinado conhecimento pode representar uma forma de opressão e controle com o intuito final de manter uma condição de

domínio. Por outro lado, podemos estar diante de uma ação ou tentativa de não multiplicar uma informação que pode libertar ou aprisionar. Neste caso, portanto, teríamos uma condição de resistência verificada pela estratégia de não dar visibilidade a uma informação. Quem domina não quer a publicidade da informação que liberta, logo, resiste a sua multiplicação.

Cabe, a partir da análise, identificar o saber escolar negado e buscar jogar luz sobre às intencionalidades presentes. Reconhecer os momentos nos quais o conhecimento científico é relativizado – seja pela superficialização ou ainda pela própria negação deste conhecimento, mesmo dentro de um livro descrito, como didático e, portanto, responsável por possibilitar o acesso ao conhecimento – é fundamental para possibilitar a continuidade do ato educativo.

Ao adentrarmos na exploração do material, fase já descrita com base em Bardin (2016) como a mais longa, foram realizados os levantamentos e construídas as tabelas de categorização<sup>3</sup>, ainda que as inferências não estivessem sendo efetivamente construídas e sintetizadas. O caminho aqui percorrido voltou seu foco para localizar, nas unidades de registro, aspectos que colaborassem na caracterização das categorias, para que pudessem ser estabelecidas e servir de suporte para a construção dos quadros (Apêndice 3).

Adentramos depois na terceira fase preconizada por Bardin (2016), o tratamento dos resultados, o trabalho aconteceu com a construção das inferências e sínteses que representaram as análises realizadas no material. A partir da base construída pelo referencial teórico apoiado no materialismo histórico-dialético, buscamos trazer para o nosso texto as intencionalidades materializadas por meio das limitações constantes nos manuais do professor e nos livros didáticos ou ainda das ausências, também intencionais, e que por vezes são apenas cortinas utilizadas para dar continuidade aos processos de controle que mantém o poder da classe dominante.

No decorrer das análises realizadas diretamente sobre os manuais docentes e livros didáticos, diversos aspectos foram observados. A ordem da escrita utilizada naseção quatro, para apresentar tais aspectos, fez uso da sequência em que, a partir do contato com o material, estes aspectos foram observados. Por vezes, eles eram retomados em virtude de estarem novamente presentes em outros momentos

---

<sup>3</sup>As tabelas de categorização estão disponibilizadas nos apêndices deste estudo.

da análise.

Como já explanado, apenas posteriormente estabelecemos as categorias de análise e, a partir das categorias foram estabelecidas aproximações, levando em consideração as relações entre os aspectos observados, sua recorrência no material e o próprio conceito de cada categoria.

Esclarecemos que aspectos e categorias possuem pontos de intersecções que, por vezes, os aproximam a partir de relações de multiplicidade<sup>4</sup>. Portanto, foram realizadas escolhas didáticas de aproximar um aspecto de uma categoria, mas sem perder de vista a possibilidade de estarem imbricados de forma múltipla.

Para a categoria Concepção de Formação, realizáramos com maior ênfase aproximações com os aspectos: Espaços dedicados nos livros para os conteúdos de educação física, Condições objetivas para desenvolvimento dos conteúdos e Conteúdo de educação física com aprofundamento de aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais.

Para a categoria Concepção de Objetividade do Conhecimento, a ênfase maior foi construída com aproximações aos aspectos: Normas do edital para elaboração do livro didático, Educação física na área de Linguagem e suas Tecnologias, Conteúdo de educação física com embasamento científico.

Com relação à categoria Concepção de Saber Escolar, as aproximações deram ênfase aos aspectos: Superficialização e negação do conhecimento científico, Relativização do conhecimento científico e Enviesamento das informações disponibilizadas.

A partir das categorias e das relações estabelecidas com os aspectos analisados, foi possível enquadrar tais aspectos como fragilidades ou relevâncias do material. Fragilidades por estarem ligadas a aspectos negativos que, em nossa análise, dificultam e desabonam a sua utilização; e relevâncias por apontarem para aspectos construídos no material que representam positivas possibilidades de uso.

---

<sup>4</sup> O termo relações de multiplicidade está aqui colocado para esclarecer que um mesmo aspecto pode possuir aproximações com mais de uma categoria.

## **1 EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: ESTRATÉGIAS DO MERCADO PARA CONTROLE DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Interessante como há sempre alguém apresentando uma solução fácil e imediata para as mais diversas questões. Basta replicar um modelo e tudo será diferente, todas as coisas serão resolvidas com um simples “clic”. Tal afirmação, quem sabe válida para alguns poucos ambientes virtuais onde a vida é sempre perfeita e maravilhosa, está deveras distante do mundo real, da sociedade caótica e individualista, das cobranças cada vez maiores e mais afastadas desta mesma realidade.

Refletindo a partir de uma analogia com o “conto do país das maravilhas”, é possível afirmar que, nem para a própria Alice, tal realidade tenha se concretizada. Afinal, após cair em um buraco e parar em um mundo desconhecido, ela termina sendo condenada à morte em um julgamento tendencioso e parcial. O próprio Charles Lutwidge Dodgson, autor do clássico infantil acima referido, fazia uso do pseudônimo Lewis Carrol para assinar a história. Acredito que era claro para ele que o mundo das páginas escritas por Lewis era incompatível com a realidade vivida por Charles.

Infelizmente, a realidade de hoje tem demonstrado que muitos não possuem a mesma clareza que Charles Lutwidge e tendem a acreditar nas soluções “mágicas” apresentadas nas páginas de Lewis Carrol ou quem sabe nas “maravilhas” só encontradas no mundo virtual.

O que pode parecer apenas uma forma de encarar a própria vida permite trazer reflexões bem pertinentes a respeito das razões que levam tantas pessoas a acreditar em algo assim. Na realidade é possível perguntar se elas realmente acreditam ou apenas se deixam levar por aquilo que exija menor compromisso com a reflexão e com a necessidade de mudança.

Não temos o objetivo aprofundar o estudo sobre o fenômeno “Alice” no cotidiano da sociedade brasileira, mas é possível partir desta breve analogia para adentrar na temática a respeito dos rumos que a educação tem tomado em nosso país, dos motivos que conduzem tantos a acreditar em promessas vazias

construídas por magníficas estratégias de marketing e das razões que levam ao estado de verdadeira letargia que vem tomando conta da sociedade. A quem realmente interessa a cortina posta sobre a realidade com intuito de perpetuá-la?

A esse respeito, voltar os olhos para a educação, sobretudo para a educação pública, exige sempre um esforço na direção de superar aparências que há muito tentam mascarar desafios e intencionalidades no sentido de controlar o setor educacional. Faz-se necessário superar uma visão ingênua de que tudo será resolvido de forma simples, pois basta à “Alice” acordar para descobrir que todas as dificuldades ficaram em seus sonhos.

Debruçar-se sobre tal temática com maior atenção, vai demonstrar que a toca do senhor coelho é bem mais profunda do que parece e, na realidade, ela não mais pertence ao pobre coelho que, diante de uma enorme crise econômica, acreditou que resolveria seus problemas cedendo os direitos de uso da toca a um determinado grupo empresarial que passou a receber lucros e dividendos, proporcionais a quantidade de pessoas que consegue atrair para o local. Portanto, o que passa a interessar aqui é ampliar cada vez mais a quantidade de pessoas que mergulham na toca, independentemente de onde isso possa levá-las.

Assim como na nova versão do trecho da estória de Alice descrita em um parágrafo acima sobre as possibilidades de uso da toca, é possível observar que diversas estratégias têm sido utilizadas para maquiagem os problemas em nome das possibilidades de lucro que a educação pode gerar, independente das tocas, buracos, crateras ou abismos decorrentes dessas opções.

O simples acesso à educação, ainda que seja condição necessária, está longe de ser suficiente para promover a construção do cidadão e a transformação da sociedade. É possível identificar momentos e ações caracterizadas pelo intuito de ampliar a participação do setor privado nas decisões que norteiam a educação do país. Como um dos exemplos, identifica-se a década de 1990, onde a participação direta das colisões político-partidárias de centro-direita daquele período, aliadas aos objetivos de lucro do setor privado, se materializaram na construção de referências e parâmetros curriculares nacionais (Freitas, 2018) teoricamente embasados nas ideias de um currículo preenchido por competências e habilidades como solução para alcançar uma “educação pública de qualidade” (Duarte, 2001).

Para além da discussão a respeito de qualidade numa perspectiva educacional, o próprio sentido de “público”, dentro da educação, tem por vezes sido questionado



em discussões a respeito de sua essencialidade enquanto prestação de serviço a ser fornecida pelo Estado. São muitas as tentativas, que atuam por diferentes frentes, de transparecer o Estado como ineficiente em prestar serviços de qualidade. E, diante do argumento da importância da educação para toda a sociedade, apresentam-se soluções que indicam o setor privado como exemplo de eficiência e qualidade, portanto, capaz de resolver todas as dificuldades.

Buscando voltar os olhos para educação enquanto área, Laval (2019) descreve três aspectos a serem considerados sobre a situação da instituição escola nos dias atuais, a saber: Desvalorização – ainda que o discurso fale em importância do conhecimento, a realidade demonstra a redução do papel da escola. Antes buscava colaborar com a formação política e o desenvolvimento pessoal, agora se restringe a possibilitar a inserção no mercado de trabalho. O único valor que importa é o econômico. Desintegração – a escola única e com objetivos de formação é substituída pela escola que precisa atender ao “gosto do consumidor”. Muitas escolas diferentes que mantêm as desigualdades ao invés de reduzi-las. E finalmente a Desinstitucionalização – escola como mera produtora de serviços. A estabilidade e autonomia são substituídas pela fluidez. Escola deixa de ser instituição para ser uma organização flexível.

Também a respeito do modelo de eficiência apresentado como solução, discussões ocorrem no sentido de propor alternativas que extrapolem os próprios conceitos de público e privado, sugerindo a chamada publicização por meio da criação de uma nova esfera caracterizada como “setor público não estatal”<sup>5</sup>

Tais falácias, maquiadas por estratégias de mídia na tentativa de convencer a população em geral, escondem o óbvio quando nos referimos ao setor privado: o objetivo final será sempre o lucro. Sobre tal realidade cabem aqui duas reflexões, a primeira a partir das ideias de Marilena Chauí que tratam do papel da universidade pública como instituição social e não organização<sup>6</sup>, ideias que podem ser estendidas para a educação pública como um todo. Não é possível deixar de observar que, diferente de uma instituição de educação, o compromisso de uma organização

---

<sup>5</sup>Bresser Pereira (1997) apresenta a ideia de publicização como defesa de um Estado organizado de forma gerencial e voltado para a eficiência. Afirma que, na medida em que o setor público não é capaz de gerir com a qualidade necessária, sejam instituídas as “organizações públicas não estatais” e coloca educação e saúde como áreas de atuação dessas organizações.

<sup>6</sup>Marilena Chauí (2003) defende que a Universidade é uma instituição social com finalidades específicas voltadas para a formação, pesquisa e para o bem da coletividade e não pode ser entendida e gerida como uma organização que visa atender os anseios do mercado, atendendo índices de produtividade e apenas treinando recursos humanos.

educacional é com o mercado e não com a formação das pessoas. Qualquer tentativa de mostrar algo diferente, a exemplo dos programas de responsabilidade social das empresas, do interesse em colaborar com uma educação de qualidade e de reformas “salvadoras” por meio de um modelo “mágico” deve ser vista com cautela.

A segunda reflexão passa pelo afastamento da argumentação de que o público é sinônimo de ineficaz e a iniciativa privada é exemplo de eficácia, eficiência e qualidade. Basta reportar toda a ineficiência existente no setor privado, haja vista o quantitativo de insucessos de empresas privadas, tanto por aspectos econômicos e financeiros (a exemplo das Lojas Americanas, Oi, 123 milhas) quanto por inúmeros desastres socioambientais causados pelo setor privado (a VALE em Mariana e Brumadinho, a BRASKEN em Maceió). Todos resultando em prejuízos que se estendem de forma direta a sociedade e também ao próprio poder público.

Se, em sua defesa, os reformadores empresariais da educação<sup>7</sup> argumentam que suas experiências no mundo dos negócios lhes conferem a expertise necessária para resolver os problemas educacionais, faz-se necessário questionar se a escola deve ser tratada como empresa e se as soluções empresariais são adequadas para a complexidade do sistema educacional. Ainda que, à primeira vista, tais argumentos possam parecer plausíveis, um olhar mais atento e aprofundado chegará à conclusão que uma administração tida como eficiente e a aplicação de práticas de negócios, poderão até ser capazes de melhorar os números das métricas de desempenho traçadas pelo próprio setor privado, mas estarão longe de garantir qualidade e formação cidadã ao processo.

No modelo social e econômico ora vigente, o que temos é a tentativa de monopolizar o discurso liberal como resposta para a crise (Laval, 2019) e apresentar as soluções empresariais para os problemas da escola. Gestão eficiente, índices e metas a serem alcançados, individualização e incentivo ao protagonismo são descritos como garantias para alcançar uma “educação de qualidade”.

O que a realidade nos mostra é que a partir do momento em que o conhecimento ganha crescente participação na equação para formação da atividade econômica, o interesse da classe dominante em controlar conteúdo e formas

---

<sup>7</sup>Reformadores empresariais da educação diz respeito a expressão utilizada por Luiz Carlos Freitas (2012) para fazer referência a coalizão entre políticos, mídia, empresários, fundações privadas e pesquisadores que defendem a implantação de princípios gerenciais como solução para os problemas da educação.

relacionados a este conhecimento tem sido ampliado, fato que a partir de um olhar histórico, não pode ser descrito como surpresa. Controlar o conhecimento e adequá-lo às necessidades do mercado passa a ser cada vez mais imprescindível para a manutenção do *status quo*.

Como não poderia deixar de ser, a lógica da acumulação não será nunca abandonada pelo capital, logo, a iniciativa privada passa a investir na educação para atender suas necessidades sem deixar de buscar alternativas para lucrar com isso e as oportunidades de lucro, muitas vezes apontadas como “eficiência”, passam por fragilizar de forma direta ou indireta os direitos sociais da classe trabalhadora e transferir responsabilidades, seja para a comunidade ou para o próprio setor público.

Neste sentido, Freitas (2016) aponta para a necessidade de superar três teses implantadas pelos reformadores empresariais da educação, a saber: a primeira relacionando o conceito de “Boa Educação” como algo vinculado às médias obtidas nas avaliações; a segunda afirmando que a macropolítica está apta a definir os caminhos da educação no mundo; e a terceira acreditando que a curva de normalidade é capaz de referenciar com segurança e eficiência o fenômeno educativo.

A realidade nos mostra que o discurso neoliberal possui um apetite insaciável motivado pelo lucro, logo, ampliar as possibilidades de áreas a serem privatizadas, significa ampliar as possibilidades de lucro. O que foi feito em períodos anteriores em setores como transporte, energia e telefonia; alicerçado em promessas de melhoria de qualidade, aponta agora para a educação e se apoia na mesma promessa de conferir qualidade ao setor (Freitas, 2016).

Interessante observar que, duas décadas após expandir sua atuação nas áreas de energia e telefonia defendendo a melhoria da qualidade dos serviços prestados como principal aspecto para sustentar as privatizações, são nestas áreas de atuação de empresas privadas que, de acordo com instituições responsáveis por analisar dados a respeito de reclamações de clientes quanto à prestação de serviços, a exemplo do PROCON e da ReclameAQUI, se encontram os maiores os índices de insatisfação popular com a prestação de serviços, e a solução ofertada para tal insatisfação é dada pela ampliação de canais para atender as reclamações dos clientes e não pela melhoria da qualidade dos serviços prestados. Quais serão as “soluções” quando tal realidade acontecer com as instituições de ensino privatizadas? Um grupo maior de atendentes virtuais oferecendo brindes e descontos na mensalidade pelas crianças

com deficiências de aprendizagem?

Aliado ao fato de agora observar a educação como possibilidade de lucro e, portanto, optar por formas de otimizar tais lucros, acompanhamos o enxugamento do investimento como condição necessária. Vemos aqui que o discurso e o recurso caminham de forma inversamente proporcional para que uma maior possibilidade de lucro seja plausível. Como consequência desta estratégia econômica de “enxugar as despesas” surge a necessidade de maquiagem tal estratégia e quanto mais eu reduzo os recursos para a educação, mais eu preciso de discursos para esconder esta realidade. Aquilo que, nas palavras é apresentado como solução, no mundo real agrava a já delicada condição da educação.

As mais diversas tentativas de privatização do sistema público de educação e a ampliação das possibilidades de transferência de recursos para o setor privado precisam estar acompanhadas de uma densa maquiagem no sentido de vender tais ações como soluções. Neste momento a história precisa ser trazida à tona para confrontar tal perspectiva e demonstrar os atrasos e insucessos decorrentes de tal opção.

A realidade é que o trabalhador precisa atender apenas aos anseios da rentabilidade, mas este é um pensamento que não pode ser colocado de forma explícita em virtude da repulsa que causaria, daí as inúmeras estratégias para maquiagem este objetivo. O discurso superficial, os apelos e deturpações da mídia e as “*fake news*” são apenas alguns dos exemplos de como age a classe dominante.

Na tentativa de esclarecer a sociedade para além da aparência contida nesta situação, críticas são feitas aos reformadores empresariais da educação quanto à falta de compreensão das nuances e particularidades do ambiente educacional. A educação não é apenas sobre resultados mensuráveis, como pontuações em testes padronizados, métricas estatísticas ou índices traçados como metas. A educação envolve a formação de cidadãos críticos, criativos e engajados, capazes de enfrentar os desafios do mundo real; e mais que competências técnicas, o compromisso político precisa fazer parte da formação na escola. Estes aspectos intangíveis da educação são frequentemente negligenciados pelos reformadores empresariais.

Além disso, a abordagem dos reformadores empresariais tende a ignorar a importância da participação dos educadores e da comunidade escolar na tomada de decisões. Ao centralizar o poder nas mãos de gestores e administradores, esses reformadores terminam minando a autonomia dos professores e limitando sua

capacidade de adaptação às práticas pedagógicas necessárias a formação dos estudantes. A educação é um processo colaborativo que requer a participação ativa de todos os envolvidos, e a abordagem empresarial negligencia essa dimensão fundamental.

Outra crítica aos reformadores empresariais da educação é a tendência de promover soluções padronizadas e universais para todos os problemas educacionais. A diversidade de contextos e realidades nas escolas é frequentemente ignorada, o que pode levar à implementação de políticas que não são adequadas para todas as escolas e alunos. A realidade de cada escola é única e enfrenta desafios específicos, exigindo abordagens diferenciadas e personalizadas. A abordagem empresarial, em geral, não leva em consideração essa diversidade.

Ainda que as críticas acima destacadas estejam presentes nas discussões acadêmicas a respeito da educação, na prática acompanha-se uma expansão da participação do setor privado e das ideias liberais na área educacional, inclusive por meio de ações na esfera política, contando com as possibilidades de convencimento da mídia e promovendo índices e métricas como sinônimo de qualidade.

Interessante como o pensamento chamado de “liberal”, busque garantir a liberalidade apenas para uma parcela da população, e para isso não titubeia em controlar os caminhos e ações das demais parcelas; estamos diante do absurdo pressuposto da “liberdade de manter o outro escravo”. Em nome do desenvolvimento, a humanidade passa por cima de sua própria condição de ser humano – não existe racionalidade nesta ação –, apenas reconhecemos a necessidade de satisfazer desejos individuais, mesmo que o preço para isso seja o prejuízo alheio – tal situação se agrava cada vez mais, alimentada pelo individualismo fomentado pelo pensamento capitalista e pelos ideais liberais.

Informe-se aqui que tal realidade é uma tendência global inaugurada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia sob a organização do Banco Mundial (Vieira e Lamosa, 2020). Ao final da conferência conclui-se pela necessidade de intervenção apontando para uma suposta preocupação com os níveis de analfabetismo no mundo e propondo desenvolver ações que garantissem o atendimento das assim chamadas “necessidades básicas de aprendizagem”.

É imprescindível evidenciar que, dentre as ações propostas pelo capital para assegurar o atendimento das necessidades básicas da educação, encontra-se o

direcionamento da educação básica para o setor privado, seja de forma direta por meio de escolas particulares ou ainda sob a forma de parcerias para a oferta do modelo de educação definido como “de qualidade”; mas que, na realidade, busca a possibilidade de definição de diretrizes que atendam o conceito de qualidade definido para atender às necessidades do mercado e não formação do estudante.

Pensar sobre tais ações nos remete ao conceito Marxiano de luta de classes, onde as classes sociais representam as condições materiais do indivíduo e sua condição de acesso a uma trajetória de formação. Marx (2014), ainda que reconheça a importância dos valores e das ideias, considera que é a luta de classes que exerce o papel de força motriz que move a história, ou seja, a existência dos interesses antagônicos e conflitantes entre as classes e o seu reconhecimento são condições para implantação das mudanças sociais.

Continuamos vivendo um modelo no qual a classe dominante permanece procurando a satisfação de suas necessidades, ainda que disfarçadas de “mercado”. Permanece atuando de forma direta a partir das muitas formas de privatização, mas também age por meio de estratégias indiretas, mascaradas pela mídia. O que não muda em nenhum dos casos é a intenção de maximizar os lucros.

Sob a pele de cordeiro, os lobos, aqui representados pelos vários “braços” do setor privado, intensificaram sua caminhada no sentido de transformar a educação num espaço capaz de atender as necessidades do capital. A busca pelo controle a partir da oportunidade de definir conteúdos e metodologias, oportunamente chamados de “necessidades básicas”, passa a funcionar como uma grande estratégia no sentido de garantir que, apenas o indispensável para atender o funcionamento do mundo corporativo, seja ofertado no cotidiano da escola, desta forma o ato de conhecer tem os “riscos” oriundos de um processo educativo, mitigados.

Para além da definição dos conteúdos e metodologias, outra estratégia passa por tornar imprescindível o que foi chamado de básico, mas sem perder o controle das questões ideológicas, afinal, para este grupo, conhecimento é importante até a medida em que garante o conhecimento necessário para “apertar os botões certos nos momentos certos”, mas deve ser mantido no limite necessário para não trazer os inconvenientes que acompanham a formação de uma consciência coletiva capaz de refletir sobre o papel da luta de classes nas relações laborais. Estamos, pois diante de um grande engodo, desde então denominado de preparação para o mercado de

trabalho (Freitas, 2014).

Propor educação como possibilidade de emancipação do ser humano, exige um radical afastamento dessa perspectiva desumanizadora, voltada para o lucro e a competição. Numa análise mais direta da situação, Freitas (2014) aponta para o que chamou de primeira onda, caracterizada pelo retorno de ideias tecnicistas e podendo ser exemplificada pela construção e implantação dos parâmetros curriculares nacionais. Está posta aqui uma estratégia de, apresentando conteúdos e determinando seus limites, garantir o controle sobre o que e como tais conteúdos devem ser apresentados na escola.

### 1.1 EDUCAÇÃO COMO OPÇÃO POLÍTICA: COMO ESTAMOS NO BRASIL?

O início no Brasil em 2003 de um período político com viés mais à esquerda, ainda que tenha freado a velocidade de execução de tais estratégias, esteve longe de afastar tais práticas. Na realidade é possível inclusive verificar alguns aspectos que demonstram a continuidade da implantação de estratégias que desvirtuam o caráter público da educação, tais como programas de transferência de renda para o setor privado e a utilização de avaliações em larga escala para definir o que venha a ser sucesso e fracasso no âmbito educacional.

Estava preparada a situação para que, na primeira oportunidade, o capital continuasse ampliando seus mecanismos de controle sobre a educação e tal realidade veio em 2016, sob a forma de um dito “impedimento” da presidente Dilma Rousseff, fato que nada mais foi que um golpe de estado camuflado pelos interesses do mercado<sup>8</sup>.

Na educação, o golpe apressou uma série de medidas que caracterizaram o que Freitas chama de segunda onda. Modificações na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e reforma do ensino Médio (Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) são alguns dos exemplos de medidas que corroboraram com estratégias de dominação que atendem aos anseios do capital e se materializam a partir do delineamento de conteúdos com visão meritocrática da estruturação curricular por competências, com aproximações vinculadas à realidade empresarial e do rebaixamento do padrão

---

<sup>8</sup>Luiz Carlos de Freitas expressa de forma clara os interesses do mercado no setor educacional ao tratar sobre o que chamou de reformadores educacionais. Para maiores informações sugere-se a leitura da obra “A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias” – 2018.

cultural, sobretudo no ensino voltado à classe trabalhadora (Gariglio; Almeida Júnior; Oliveira, 2017; Beltrão; Taffarel, 2017; Beltrão; Taffarel; Teixeira; 2020).

A citada reforma do ensino médio foi aprovada pelo legislativo e sancionada pelo executivo, mesmo diante de inúmeros protestos de alunos e trabalhadores da educação. Protestos estes acompanhados por movimentos de ocupação de escolas públicas, institutos federais e universidades. Segundo dados da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), existiam 1.154 unidades educacionais ocupadas, distribuídas por vinte e dois estados da federação, que se colocaram contra a colocação de investimentos em educação dentro de um teto de limite de gastos por 20 anos, contra as propostas de transferência da administração das escolas para Organizações Sociais (OS) e contra a aprovação do chamado Novo Ensino Médio.

No caso da educação básica faz-se importante frisar que ainda ocorreu a aceleração do processo de conclusão da BNCC a partir da participação de instituições privadas que, renunciando a uma construção democrática, determinaram formatos e conteúdos para atender ao mercado e não a coletividade. Tal realidade apontou para projetos de educação que claramente abandonaram a finalidade de bem comum e transformação social rendendo-se aos interesses do capital.

A efetiva implantação do novo ensino médio (NEM) acontece acompanhada de uma intensa estratégia de marketing que vendia um “produto maravilhoso”, repleto de possibilidades e tornando o aluno autônomo para decidir o que iria estudar (ao menos era isto que a propaganda afirmava). Na prática acompanhou-se uma série de absurdos pedagógicos, denominados de projetos de vida, projetos de ensino e itinerários formativos, que trouxeram para dentro da escola pública uma redução da carga horária de disciplinas como filosofia, sociologia, biologia, física, química, educação física e a incorporação desta carga horária a disciplinas com temáticas que dizem respeito a “preparação de brigadeiros caseiros”, “jogos de RPG (Role Playing Games)” e “mundo dos PETS”.

O resultado não poderia ser diferente: um período politicamente conturbado dentro do MEC, com constantes trocas de ministros<sup>9</sup>, sem planejamentos consistentes e uma proposta efetiva. O perfeito cenário para a continuidade das estratégias de implantação dos interesses do capital no âmbito da educação básica

---

<sup>9</sup>Foram cinco ministros diferentes durante os quatro anos de gestão: Ricardo Vélez (3 meses), Abraham Weintraub (1 ano e 2 meses), Carlos Decotelli (Nomeado e não empossado), Milton Ribeiro (1 ano e 8 meses – foi preso por denúncias de corrupção) e Víctor Godoy (10 meses).



pública em nosso país, aproveitando-se do “caos” para ampliar influências e domínios.

Em janeiro de 2023, o retorno ao governo de um partido com viés de esquerda voltou a alimentar esperanças quanto a uma educação básica que pudesse propiciar real melhoria dos níveis de educação da classe trabalhadora, mas, durante todo o ano de 2023, acompanhamos um caráter de continuidade das ações estabelecidas pelo governo anterior. O comando do Ministério da Educação, a começar pelo ministro Camilo Santana, parece bastante empenhado em manter e ampliar um modelo que privilegia o mercado e seus interesses.

Mesmo diante de protestos e movimentos que solicitaram a imediata revogação do Novo Ensino Médio, a proposta continua mantida, desta feita sobre o argumento de que ajustes são necessários, mas a revogação traria muitos prejuízos. Na tentativa de manter o NEM, o MEC abriu entre os dias nove de março e seis de julho, uma consulta pública a respeito do Novo Ensino Médio e, ao final deste período, compilou as informações coletadas e enviou ao legislativo uma proposta de Projeto de Lei.

O Projeto de Lei 5.230/2023 apresentado para alterar a Lei 9.394/1996, está acompanhado por uma exposição de motivos que justifica as alterações propostas com base: na heterogeneidade nas experiências de implantação do NEM, na falta de autonomia de escolhas dos itinerários formativos em escolas com perfil socioeconômico mais baixo, na oferta excessiva de trilhas de aprofundamento com risco de ampliação das desigualdades, nas dificuldades de formação dos professores para implantação do NEM e na repercussão desfavorável quanto à implantação da reforma em municípios com apenas uma escola de ensino médio.

Tendo em vista os motivos acima elencados, o Projeto de Lei é apresentado solicitando o retorno das 2.400 horas para a formação básica, vedando o uso de educação à distância para a Formação Geral Básica (FGB), solicitando a redução para 600 horas dos itinerários formativos, agora denominados de “percursos de aprofundamento e integração de estudos”, definindo treze componentes curriculares (disciplinas) a serem ofertados no ensino médio, a saber: língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, língua espanhol, artes, educação física, matemática, história, geografia, sociologia, filosofia, física, química e biologia.

O documento com a proposta (PL 5230/2023) construída a partir da consulta pública foi entregue a comissão de educação da câmara dos deputados para que

pudesse ser analisado e submetido à aprovação. De maneira cômica para não dizer trágica, o relator escolhido para presidir a análise foi o deputado Mendonça Filho do partido União Brasil – PE, que ocupou o cargo de Ministro da Educação entre os anos de 2016 e 2018, durante o governo de Michel Temer, quando da aprovação do NEM e da BNCC. A nós parece clara a tentativa de manter os interesses de um grupo.

A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados é composta por 22 parlamentares de partidos e bancadas diferentes, com formações acadêmicas que variam entre a inexistência de curso superior e o Doutorado, com atuações profissionais na área empresarial, administrativa, serviço público, engenharia, direito e também na docência. Durante os trabalhos da comissão foram apresentadas 79 propostas de emenda ao projeto de Lei 5.230 de 2023, 28 delas propostas pela mesma parlamentar e algumas das demais com direcionamentos muitas vezes contrapostos entre si, a exemplo da carga horária mínima para a Formação Geral Básica que, em propostas diferentes variou de 1.800 a 2.400 horas ou de um bônus na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para os alunos que concluíram o ensino médio com carga horária de FGB inferior a 2.100 horas, com propostas de percentual variando entre dois e cinco por cento.

Desconsiderando boa parte da proposta do Ministério da Educação construída após a consulta pública, sem aparente preocupação com as manifestações populares contrárias ao NEM e deixando de lado propostas da própria Comissão de Educação, o voto do relator, Deputado Mendonça Filho, tornou clara sua parcialidade na condução do processo, apresenta uma ferrenha defesa ao modelo aprovado durante sua permanência a frente do MEC, grande parte baseada em estatísticas relacionadas a exames de larga escala e quantitativos de acesso e permanência no ensino médio.

Interessante observar que os indicadores das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 para obtenção de cem por cento de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos com matrícula no ensino médio, apresentados no voto do relator como justificativa para a reforma em 2017 durante sua gestão a frente do MEC e operacionalizada nos anos seguintes, parece desconsiderar que atingiu entre 2021 e 2022, após a efetiva implantação do NEM, uma significativa redução das matrículas no ensino médio, que caíram em mais de trezentos e quarenta mil alunos, uma queda superior a cinco por cento do total de matriculados.

Outro argumento apresentado no voto do relator em defesa do NEM, diz respeito a um aumento no quantitativo de matrículas do ensino médio integradas a formação profissional, segundo o documento, entre os anos de 2017 e 2022, houve um acréscimo de 43% nesta modalidade de ensino. Novamente estamos diante de uma incongruência, tendo em vista a redução do número total de matriculados, o que temos é, na melhor das hipóteses, uma migração de alunos do ensino médio para o ensino médio integrado, decorrente talvez dos convênios feitos com o setor privado, sobretudo com o sistema “S”<sup>10</sup>, para a oferta do ensino profissionalizante, mas sem apresentar ampliação do quantitativo global de matriculados.

Acrescente-se ainda que o voto apresentado por Mendonça Filho, não sustentado como vimos acima pelos números tantas vezes valorizados, resume a apresentação de argumentos pedagógicos à acusação do modelo anterior como conteudista e defende o que ele chama de promoção de autonomia, protagonismo juvenil e flexibilização dos currículos. Novamente é preciso refletir sobre a quem atende tal modelo de empobrecimento dos currículos e, conseqüentemente, ampliação das desigualdades de formação entre a classe dominante e classe trabalhadora.

A proposta apresentada pelo relator prevê uma carga horária de 2.100 horas para a Formação Geral Básica, a manutenção dos itinerários formativos, além de abrir possibilidades de reduzir ainda mais a carga horária da FGB nos casos em que a formação profissional esteja integrada, permanecendo alinhada às mudanças trazidas pela reforma do ensino médio. Tal atitude torna clara a parcialidade de Mendonça Filho quanto à manutenção dos interesses do setor privado, inclusive no que diz respeito a tentativa de fazer tramitar a proposta em caráter de urgência, mesmo após o executivo retirar tal condição, fato que acarretaria na análise do texto diretamente no plenário e sem passar pelas comissões temáticas.

O caráter de urgência, anteriormente requerido pelo poder executivo e com solicitação de retirada da urgência realizada em 11 de dezembro de 2023, foi mantido pelo legislativo e aprovado por 351 votos contra 102 na Câmara dos Deputados em 13 de dezembro de 2023. A votação do Projeto de Lei de forma urgente, não obteve êxito, tendo em vista a intensa pressão realizada por estudantes,

---

<sup>10</sup> Segundo o sítio eletrônico do Senado Federal, o sistema S é definido como o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica.

entidades educacionais e sindicatos, ocorrida em dezenove de dezembro de 2023, dia em que o texto seguiria para análise no plenário e a votação foi adiada para 2024.

O ano de 2024 surge como uma incógnita quanto às ações que serão desenvolvidas na esfera política. As discussões a respeito do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024 – 2034) trazem o debate sobre a interferência das fundações privadas na construção do documento, as constantes solicitações para revogação da BNCC e da reforma do ensino médio, além do embate a respeito das formas de financiamento da educação pública. Todas estas pautas permanecem no bojo das discussões a respeito dos rumos da educação no Brasil.

Em trinta de janeiro de 2024 durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE) o texto base para o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2024 – 2034, foi finalmente apresentado. Registre-se aqui que o CONAE, nos moldes que garantem a participação da sociedade civil nas discussões sobre o PNE, foi retomado após 7 anos, pois, em 2017, sobre a condução do presidente Michel Temer, a composição Fórum Nacional de Educação (FNE) foi alterada deixando de fora a participação de estudantes, professores e algumas organizações vinculadas a pesquisa acadêmica. Em 17 de março de 2023, a portaria ministerial 478 do MEC, restabelece o FNE e abre espaço par o retorno da participação da sociedade nas discussões por meio das etapas municipais e estaduais para elaboração do documento.

Se fossem observados os prazos previstos em lei, o Ministério da Educação já deveria ter feito a análise do debate em torno da construção do plano e enviado para o Congresso Nacional um projeto de lei sobre o tema desde julho de 2023; porém, esperamos que pela necessidade de dar voz as todas as partes para buscar um perfil democrático e por apenas em setembro de 2023 as discussões terem sido iniciadas, os trâmites estão atrasados. A continuidade dos trabalhos de construção coletiva de uma proposta teve como culminância o material elaborado pelo CONAE no início de 2024. Registre-se aqui que o documento elaborado pelo CONAE solicita a revogação da BNCC e do “novo” ensino médio.

Em seis de março de 2024 a Câmara dos Deputados elege como presidente da Comissão de Educação o deputado Nikolas Ferreira, filiado ao PL de Minas Gerais e representante da oposição nesta casa parlamentar. Não há dúvidas de que se trata de uma indicação política, inclusive pelo fato da análise dos trabalhos do referido

deputado, não indicar uma efetiva atuação nesta área. Ainda no mês de março, desta feita no dia vinte, foi aprovada na câmara uma proposta que previa 2.100 horas para a formação geral básica, contrariando a proposta de 2.400 horas construída de forma coletiva no CONAE.

O texto seguiu para análise do Senado onde a pressão popular e a atuação parlamentar, fizeram com o que a proposta de 2.400 horas para a FGB fosse restabelecida. Por ter sido alterada no Senado, os trâmites exigiram o retorno para a Câmara dos Deputados antes do envio para sanção presidencial. Nesta casa parlamentar, partes das alterações feitas pelo Senado foram rejeitadas e, apesar da manutenção das 2.400 horas para a formação geral básica ter sido mantida, para o ensino técnico.

Temos também retorno da obrigatoriedade das disciplinas propedêuticas em todos os anos do ensino médio. No modelo inicialmente implantado pelo Novo Ensino Médio apenas português e matemática eram obrigatórios em todos os anos. A proposta do senado trazia também a obrigatoriedade língua espanhola, porém, esta disciplina teve sua condição alterada pela câmara dos deputados e passa a ser optativa.

Outro importante ponto diz respeito à utilização do ensino a distância; modalidade de ensino carregada de interesses econômicos, sobretudo no ensino superior, em virtude dos grandes conglomerados privados que passaram a atuar nesta área, a exemplo do Grupo Kroton, um dos maiores do país e ligado a família do ex-ministro da fazenda Paulo Guedes. O texto que veio do Senado previa sua proibição para o ensino médio, mas foi modificado na Câmara dos Deputados e agora atividades *on-line* são permitidas em casos excepcionais.

A respeito da proposta aprovada na Câmara dos Deputados, no caso do ensino técnico, a exemplo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a carga horária da formação geral básica acompanhou a sugestão de Mendonça Filho e ficou em 2.100 horas para a formação básica, possuindo ainda um dispositivo legal que permite direcionar 300 horas para conteúdo previsto na BNCC e relacionado ao ensino técnico. A carga horária para formação técnica estará variando entre 800, 1.000 e 1.200 horas de acordo com o curso.

Os relatos acima descritos tornam clara a necessidade de continuar lutando pela construção de um documento que possa proporcionar a educação no Brasil um caminho mais comprometido com o que Saviani (1989) nos fala sobre o fato de, a

partir de uma análise histórica, a educação ser percebida como formadora de um determinado tipo de homem e tais tipos variarem de acordo com as diferentes exigências de cada época.

Vivemos momentos difíceis se não nos posicionarmos quanto ao tipo de homem que, como agentes de educação, queremos formar, seremos coniventes com toda essa situação e meros reprodutores da dominação socialmente instalada pelos ideais do capital. A partir das colocações de Saviani (2020), defendemos que em tempos de golpe é necessário apresentar resistência de forma ativa, coletiva e propositiva. Ativa no sentido de se colocar contrário aos atuais posicionamentos a respeito da educação que tem transformado o governo em um gabinete executivo carregado de ideias burguesas e tendentes ao capital; coletiva atuando de forma contra hegemônica chamando atenção para o fato das alterações na organização do trabalho levarem a alterações na organização do ensino e propositiva apresentando soluções a partir dos ideais operários que promovem as mudanças.

Ainda segundo Saviani (1989), o meio condiciona e determina o homem, logo, como também responsável pela organização do meio, a escola deve se posicionar de forma clara e consciente quanto ao tipo de homem que quer formar, adotando princípios curriculares e propostas metodológicas que permitam o pensamento crítico, consciente e comprometido com a justiça social. A educação é um processo de produção característico do ser humano e o conhecimento precisa ser tratado como mecanismo de superação a ser produzido de forma histórica e coletiva (Saviani, 2011).

Dentro desta proposta de gerar transformação, temos na pedagogia histórico-crítica a compreensão de que a prática social é ponto de partida e de chegada do trabalho educativo, portanto a dimensão ontológica que perpassa os processos de constituição e produção da realidade precisa estar alinhada com a atividade de ensinar. Deriva daí o entendimento de que esta atividade de ensino se realiza de forma concreta nas relações do ser com ele mesmo, com o outro e com o meio.

Caminhando em acordo com a perspectiva apresentada no parágrafo anterior, temos a seleção de conteúdos como aspecto fundamental deste processo, na medida em que a concretização do ato educativo passa pelo conhecimento e vivência dos conteúdos selecionados.

Tal posicionamento da escola passa pelo material didático utilizado e a forma de utilização desse material, sem dúvida um dos grandes desafios enfrentados no

ensino público, tendo em vista a vinculação do livro didático aos interesses do capital e a sua utilização como mercadoria<sup>11</sup>, em especial no que se refere aos programas de distribuição do material didático nas escolas.

## **2 LIVRO DIDÁTICO**

### **2.1 HISTÓRIA E USOS**

O que falar sobre livros? A condição de transmitir uma mensagem e/ou multiplicar conhecimento, a ampliação de uma determinada visão sobre um conteúdo, um instrumento que sintetiza conhecimentos e permite ampliar a sua socialização ou, ainda, uma viagem imaginária concedida a quem por vezes encontra-se imersa em um mar de dificuldades. Estas são algumas das possibilidades que acompanham aqueles que se debruçam sobre as páginas de um livro.

Que bom seria se as verdades por trás das páginas pudessem ser encaradas com a simplicidade acima descrita. É quase utópico e, com certeza, ingênuo acreditar que os usos dados a um livro se encerram nas situações acima exemplificadas. No caso deste estudo, tratamos sobre um tipo específico de livro, o livro didático, e faz-se necessário compreender algumas outras nuances que dizem respeito a este tipo propriamente dito, como a expressão das disputas políticas pela direção na formação dos indivíduos que estão em processo de escolarização, bem como a possibilidade de acesso aos recursos públicos que envolvem sua utilização. Os Livros didáticos, mais que quaisquer outros, guardam disputas políticas.

O que nos propomos a fazer exige tratar um conteúdo de forma acadêmica e deve nos remeter ao conhecimento do que já se pesquisou a respeito do tema, que abordagens e objetivos foram elencados, que lacunas e campos afins podem ser explorados, buscando, desta forma, apontar a viabilidade da proposta de estudo e a relevância social que seus resultados podem trazer, no momento em que colaboram

---

<sup>11</sup> Mercadoria está aqui colocada no sentido disposto por Marx ao descrevê-la como símbolo do capitalismo e representante de uma sociedade burguesa pautada na relação entre as coisas e não entre as pessoas.

para atravessar a cortina das aparências.

Importante ainda frisar que, no estudo em questão, o foco estará voltado para um determinado tipo de livro, com características próprias e usos específicos, ainda que nem sempre claros a todos que o utilizam, o livro didático. Buscando um conceito que possa colaborar na explicação do caminho tomado por este estudo, nos referimos ao livro didático como aquele elaborado com finalidades educacionais ou ainda, como disseram Rodrigues e Darido (2011, p. 2), “o conjunto dos manuscritos produzidos para o professor e para o aluno”.

Com relação à temática “livro didático”, Choppin (2004) discorre sobre o crescimento de estudos relacionados ao tema em todo o mundo a partir da década de 1990 e registra tanto desafios quanto possibilidades em pesquisar este conteúdo. Para o autor, dificuldades como critérios claros que permitam definir uma obra como edição didática e variações nos termos utilizados para fazer referência ao livro didático são alguns dos desafios apresentados. Outra dificuldade apontada pelo autor nos diz que, apesar do crescimento das publicações sobre o tema, grande parte delas está restrita a artigos e capítulos de livros, não conseguindo abarcar todos os períodos históricos e suas peculiaridades.

Afastar-se com o intuito de aumentar o foco, buscar uma ampliação dos períodos pesquisados e observar a linha do tempo percorrida pelo livro didático permite afirmar que, originalmente, ele aparecia como forma de complementação dos assim chamados livros clássicos e encontrava resistências ao uso mesmo dentro do ambiente escolar. Como exemplo, encontramos em Kelly (1969) referências a uma publicação de Lambert Sauveur de 1875, aconselhando a utilização dos livros por parte dos alunos apenas quando estivessem em suas casas, preparando-se para as aulas, pois a sala de aula era um lugar de escuta.

Por óbvio que analisar a fala de Sauveur exige observar um contexto pedagógico que caracterizava o momento, mas tal afirmação nos permite iniciar uma reflexão sobre o papel deste material didático no dia a dia da escola, professores e alunos. Como estão organizados didaticamente? A que ideias pedagógicas se filiam? Que tipo de conhecimento privilegiam? Que interesses defendem e reproduzem? Não percamos de vista o fato de o livro didático ser um instrumento.

A organização do material privilegiava a memorização e apontava no sentido de reprodução de valores sociais, abordando conceitos de ciências e filosofia (Vieira; Haracemiv; Barboza, 2007). A citada reprodução de valores torna clara utilização



do material didático como estratégia de manutenção do contexto social vigente, sobretudo quando a produção desse material está vinculada à classe dominante, fato já afirmado em outras produções acadêmicas

[...] os estudos mais antigos e mais numerosos digam respeito aos manuais escolares nacionais e se ocupem em analisar seu conteúdo. O controle da produção nacional contemporânea, de início, foi um ato administrativo pautado pela preocupação em subordinar os manuais ao discurso oficial, ou ainda com o de algum governo de ocupação, em um contexto de censura que tinha como objetivo eliminar ou evitar qualquer desvalorização ou qualquer interpretação nociva aos seus interesses (Choppin, 2004).

As discussões a respeito do papel exercido pelo livro didático sofrem influências e transformações ao longo do tempo; se nos mosteiros, as anotações encontravam espaço para manutenção de documentos e informações que possuíam um limitado acesso, a invenção da imprensa cria a possibilidade de expansão deste acesso à leitura e ao conhecimento.

As divergências sobre o uso do livro didático, para além da possibilidade de acessar ou não determinado conhecimento, passa por visões distintas que enxergam o livro ora como importante material para auxiliar o trabalho do professor, ora como instrumento que limita o agir do docente, engessando o trabalho pedagógico.

Para além da questão do acesso ao conhecimento, Munakata (2012) aponta que no setor tipográfico, o livro didático compõe o maior nicho de mercado bibliográfico do mundo. As projeções da câmara brasileira de livros informaram que em 2009 tais números representaram 47% dos livros produzidos e 55% dos livros vendidos no Brasil. Quantitativos como estes demonstram que, sem dúvidas, para o capital, muito mais que uma possibilidade de transmitir conhecimento, o livro didático é uma valiosa mercadoria; não apenas pelo valor monetário que representa, mas também pelas possibilidades de influência e construção ideológica que representa.

Ainda, Choppin (2004) apresenta uma interessante análise sobre o uso do livro didático no contexto social. Ele afirma que as modificações nos formatos da escola e nos modelos de educação ao longo da história, modificaram o papel exercido pelo livro didático em sua trajetória, passando este a desempenhar quatro funções dentro do contexto educacional, a saber: referencial, instrumental, ideológica cultural e documental.

A função referencial, também conhecida como programática, apresenta o livro didático como depósito de conteúdo, conhecimentos e técnicas que representam aquilo que um determinado grupo considera importante transmitir. O modelo tradicional de educação está aqui representado e a aprendizagem fica associada à capacidade de reter informações, sem muita preocupação em analisar, compreender ou modificar o conteúdo disposto nos livros. Nesse sentido são traduções de um programa de ensino voltado apenas para reproduzir conhecimento e manter a sociedade e suas classes.

Ainda sobre a função referencial é possível traçar aproximações com o momento inicial do livro didático no Brasil, haja vista tratar-se de uma tradução dos manuais franceses que atendiam apenas a parcela da sociedade que estava situada entre os nobres da corte portuguesa e representavam, desde aquele momento, a classe dominante; mas não podemos perder de vista o atual momento do LD na educação brasileira, afinal, a realidade tem mostrado que a seleção de conteúdos continua sendo prerrogativa do capital e busca atender os interesses de um determinado grupo.

A segunda função, denominada de instrumental, apresenta o livro didático como manual de atividades que põe em prática métodos de aprendizagem com o intuito de promover a apropriação de habilidades. A prática desta instrumentalização acaba por reduzir o papel do livro a um simples manual de instruções que privilegia a ação em detrimento da reflexão e aproxima o contexto educacional de uma realidade descrita por Saviani (2008) ao tratar da pedagogia tecnicista. É possível também observar a clara influência de um determinado grupo, no sentido de garantir a mão-de-obra executora de atividades laborais que atendam às necessidades desse grupo dominante, colaborando com a manutenção da sociedade como hoje se apresenta.

A função ideológica cultural, apontada por Choppin (2004) como a mais antiga, refere-se ao livro didático como elemento de confirmação de valores de classe, colaborando de forma explícita ou implícita, nos processos de aculturação e doutrinação das gerações mais jovens. Logo, comandar os processos de elaboração do livro e a seleção de seus conteúdos, pode ser parte fundamental de um sistema de manutenção controle social por meio da influência exercida na formação das pessoas e, por conseguinte, na forma como se apresentam direitos, possibilidades e responsabilidades dos diversos entes sociais.

Um exemplo dos conceitos apresentados na função ideológica cultural, pode ser percebido nas ações desenvolvidas durante a ditadura militar no Brasil no sentido de controlar a produção do livro didático. A privatização da educação, sobretudo a partir da expansão da oferta de cursos de licenciatura, era apresentada como solução para a educação brasileira, porém, o projeto baseado no modelo americano, buscava o lucro sem preocupar-se com a qualidade. O resultado era a formação de uma massa de manobra que, sem condições de analisar e refletir sobre a atuação na educação básica, apenas reproduzia os contextos apresentados nos livros e estruturas curriculares. Tal cenário era ideal para, a partir da ampliação da influência e da censura na produção dos livros didáticos, garantir o controle sobre o que era ensinado nas escolas.

A quarta função foi chamada de documental. Segundo o autor é a mais nova delas, dependendo de um ambiente pedagógico que privilegie a iniciativa pessoal e de docentes com elevados níveis de formação. Nesse contexto o livro didático é mencionado como um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno (Choppin, 2004).

Ainda que a função documental possa, em sua aparência, apresentar um avanço e uma possibilidade de superação de diferenças sociais, uma vez que aponta para o desenvolvimento da criticidade, a realidade tem demonstrado que, ao difundir conceitos que privilegiam a iniciativa pessoal em detrimento de ações coletivas e voltadas para o bem comum, o modelo adotado nos livros continua reproduzindo os valores dominantes transferindo para o indivíduo a culpa de qualquer fracasso e desresponsabilizando o Estado pela criação e implantação de políticas públicas que colaborem com a redução dos abismos sociais hoje experimentados entre as diversas classes.

Apesar de não se buscar fechar posicionamentos sobre o uso ou não do livro didático, reconhecer sua importância, sobretudo diante de tantas desigualdades que, por vezes, limitam o acesso de alunos e professores a materiais didáticos, é uma necessidade. Porém, torna-se fundamental apontar para os cuidados que devem ser tomados quando de seu uso. Não cabe um olhar ingênuo e uma postura meramente reprodutora, afinal, são muitas as possibilidades de desvirtuamento da finalidade precípua de ampliar conhecimento a partir do livro didático. Importante também

apresentar o LD como uma fonte e não como única, instigando o processo de formação a partir da reflexão sobre diferentes pontos de vista a respeito de um tema.

## 2.2 LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A utilização de livros didáticos no Brasil possui registros que remontam ao início do século XIX. A chegada ao Brasil da família real portuguesa trouxe a necessidade de tratar a educação, seus espaços e instrumentos de maneira distinta do que havia sido feito no Brasil até aquele momento. A posteriori, ainda que a família real tenha retornado para Portugal em 1821, uma classe de nobres permaneceu no país e precisava continuar sendo atendida em suas necessidades de educação (Silva, 2012). Ainda com base no mesmo autor, a solução encontrada passou pela tradução para o português de manuais franceses que dessem suporte aos docentes e estudantes durante as aulas.

Bittencourt (1993), em sua tese de doutorado, apresenta com maior riqueza de detalhes a trajetória histórica da elaboração, aprovação e uso dos livros didáticos durante o século XIX no Brasil. De acordo com esta autora, as discussões políticas a respeito da educação e dos recursos necessários para investimento, estiveram presentes durante todo este processo. A necessidade de mão-de-obra para substituir os escravos, a preocupação com os “valores morais”, os receios quanto ao tipo de educação que deveria ser fornecida a classe trabalhadora; são apenas exemplos de algumas das discussões que já ocupavam o cenário daquele período, ainda que possam parecer tão atuais.

O texto de Bittencourt trata também a respeito da defesa quanto à utilização dos manuais docentes e deixa claro que tal debate é antigo. Atualmente, apenas não se escreve de forma direta que os manuais servem para “suprir as deficiências dos docentes mal preparados”, como feito na época, mas a função pretendida continua sendo a mesma, com um agravante, a má formação docente parece ser intencional. A preocupação não é capacitar e melhorar o nível de atuação do professor, afinal há um risco de perder o controle sobre as massas caso sejam “educadas”. A ação visa apenas possibilitar que o professor repita em sala aquilo que está posto no manual com o intuito de fornecer ao aluno a formação enquanto “mão de obra” necessária à classe dominante e não uma formação cidadã que pode transformar relações e

sociedades.

Outros apontamentos trazidos por Bittencourt (1993) a respeito da educação no Brasil no século XIX e que permanecem sobremaneira atuais, tratam sobre recursos para a educação e tipos de escola. A visão de educação, como gasto e não como investimento, é bem antiga no Brasil, daí a manutenção de tetos e limites financeiros que, a depender do grupo político no poder, retardam, dificultam e/ou precarizam com maior ou menor ímpeto o desenvolvimento possível nesta área. Com mais investimento também estão ampliadas as possibilidades de “liberdade” e ser livre é um problema para quem domina. A solução para equacionar a necessidade de educar e o risco de libertar foi proporcionar a existência de escolas diferentes para atender o “rico” e o “pobre”. O discurso de educação para todos estava mantido, mas a condição de controlar o que era ensinado para cada grupo definia a manutenção do quadro social.

Nos mais de cem anos seguintes, a relação entre a educação no Brasil e o livro didático, não passou por muitas alterações. É possível acompanhar a continuidade da utilização de materiais traduzidos de outras línguas e, portanto, a reprodução de um conhecimento que transparecia a não preocupação quanto à reflexão e adequações que aproximassem os conteúdos desenvolvidos do contexto brasileiro, ou ainda, utilizava esta “não reflexão” como instrumento de controle e colonização. A modificação deste quadro quanto ao livro didático, só tem início de forma mais incisiva a partir do primeiro governo de Getúlio Vargas em 1930, quando da criação do Instituto Nacional do Livro (INL) que deveria estruturar a produção de livros didáticos elaborados por autores brasileiros e ampliar o quantitativo desta produção (Celeste Filho; Zacheu; Castro, 2015).

A modificação acima citada, aliada aos ideais de estruturação dos sistemas nacionais de educação, marca a entrada do Estado como principal entidade participante dos mecanismos de produção do livro didático. Desde aquele período, a participação do Estado tem variado de uma simples interlocução para que os professores acessem e escolham o material que acharem melhor, passando pela produção e distribuição de materiais específicos, ou ainda pela aprovação prévia dos materiais que comporão a lista disponível para que os professores realizem a escolha; fato que ocorre apenas quando o livro atende a todos os critérios dispostos em edital para este fim publicado pelo Estado.

Importante refletir que, a entrada do Estado nesta relação de consumo, não

deve afastar a necessidade de uma discussão sobre usar ou não o livro didático. Se para muitos professores, este material didático é fundamental e indispensável para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, para outros serve apenas como “muleta” (Munakata, 2012) para a realização de um trabalho que muitas vezes se limita a reproduzir um conteúdo sem privilegiar a reflexão, servindo também para disfarçar toda a precariedade da formação docente e das condições objetivas de trabalho na escola.

Neste contexto de “muleta”, Munakata (2012) aponta que a precariedade da formação docente acaba determinando o uso do livro didático como única opção, tendo em vista a incapacidade do professor em realizar uma análise da realidade onde está inserido e, a partir das conclusões alcançadas, selecionar conteúdos e materiais que se adequem às necessidades específicas de um determinado grupo. Também sobre a precariedade das condições de trabalho do docente, temos a necessidade de cumprir uma enorme carga horária de aula, muitas vezes em turnos e locais distintos e sem o mínimo de condição estrutural para exercer a docência, temos aqui mais um propício espaço para utilização do livro didático como “muleta”.

Outro aspecto apontado por Munakata (2012) diz respeito à compreensão equivocada de que o livro didático é o ponto de partida do conhecimento desenvolvido em sala de aula. Novamente corre-se o risco de não percepção da realidade onde o aluno está inserido, além do fato de muitos docentes compreenderem que o conteúdo constante no livro didático é completo, necessário e suficiente para o trabalho com o aluno.

Apesar do discurso de qualidade do material didático que será ofertado para a escola pública, o que vemos na prática são editoras buscando garantir fatias cada vez maiores deste mercado e construindo materiais que se adequam aos critérios estabelecidos pelo Estado e não às necessidades dos professores e discentes. Em suma, temos a continuidade de uma estrutura na qual os conteúdos apresentados como oficiais e reproduzidos nas escolas por todo o país atendem aos interesses da classe dominante e não aos aspectos educacionais definidos como função precípua de um livro dito didático.

O período da Ditadura Militar no Brasil<sup>12</sup> (1964-1985), dentro do contexto

---

<sup>12</sup>Alguns livros didáticos atuais consideram o termo “Ditadura Militar” inadequado e não condizente com a verdade; numa tentativa de modificação dos registros oficiais de um período marcado por inúmeras atrocidades no Brasil.

educacional, é marcado pela privatização do ensino e pelo aumento do controle sobre a produção do livro didático

Em 1966, sob a égide da ditadura militar foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente do acordo MEC – USAID (United States Agency for International Development). O aporte de recursos públicos garantiu a continuidade do livro didático que, a partir de então, ocupou lugar relevante nas preocupações do Estado brasileiro que, mais uma vez, pretendia ter o controle sobre o que e como se ensinava (Bezerra; Luca, 2006).

A citação acima esclarece uma modificação sobre os rumos tomados pela educação a partir do golpe de 1964. A utilização de recursos a partir do convênio MEC/USAID ratifica a aproximação com um modelo estadunidense de características privadas e, sem dúvidas, priorizando o lucro. Neste contexto, a produção e a distribuição dos livros didáticos no Brasil ganham contornos voltados para duas situações, a saber: 1. O lucro, característica maior de um modelo capitalista que busca expandir cada vez mais as possibilidades de ganho; 2. A possibilidade de controle dos conteúdos a partir de uma intervenção mais direta na produção do material didático; e, por conseguinte, na seleção, forma e direcionamento ideológico dos conteúdos ali abordados.

A COLTED foi extinta em 1971, diante de denúncias relacionadas às empresas que faziam a distribuição dos livros (Filgueiras, 2015). Suas funções passaram a ser exercidas pelo Instituto Nacional do Livro e em 1976, por meio do decreto-lei 77.107, as prerrogativas relacionadas ao livro didático passaram a ser exercidas pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME).

Em 19 de agosto de 1985, por meio do decreto 91.542, foi oficialmente instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Criado como parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e agora responsável pelos processos de avaliação, seleção e distribuição dos livros didáticos às escolas públicas de todo o país. Desde aquele momento tem-se no Brasil a instalação de um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo (Munakata, 2012), fato que sem dúvidas despertou o interesse do capital pelo programa.

Desde 1996, o funcionamento do PNLD ocorre a partir da publicação de um edital contendo as normas e critérios do programa. A partir do edital as editoras realizam o cadastramento de suas obras para as diversas áreas. Uma vez feito o

cadastro, os livros passam por uma primeira avaliação realizada por uma comissão ligada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. A partir dessa aprovação prévia das obras é estruturado o Guia do PNLD e apenas os livros constantes no guia são levados para análise e avaliação nas escolas públicas em todo o país. Portanto, fica claro que as obras que não se enquadram nos critérios determinados pelo edital, não chegam aos professores para análise, logo, quem estabelece os critérios possui determinante participação na definição do modelo e função do livro que chega a escola para análise do professor e, por conseguinte, pode vir a ser utilizada pelo estudante da escola pública.

Os fatos acima expostos a respeito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático são importantes para ajudar na compreensão do caminho percorrido pelo livro didático no Brasil. O início elitista e apoiado na realidade francesa, a busca por uma identidade a partir da participação de autores nacionais, o viés ideológico adotado por um governo militar que privatizou a educação e a mercantilização de um produto que deveria atender a coletividade, são algumas das situações que marcam a trajetória do livro didático em nosso país. Mais adiante um capítulo específico será destinado para retomar as discussões a respeito do PNLD e seu edital, das distintas realidades entre o LD na escola pública e na escola privada, nos sistemas de ensino que, ao contrário de livros tradicionais passam cada vez mais a utilizar modelos apostilados voltados apenas para resolução de questões e não para reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico.

### 2.3 LIVRO DIDÁTICO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Historicamente, a Educação Física no Brasil, enquanto disciplina escolar, esteve atrelada a um caráter eminentemente prático, que privilegiava o aspecto motor e o considerava como suficiente para demonstrar aprendizagem dos conteúdos relacionados à disciplina. A atuação docente inicialmente ligada ao cotidiano militar ou ao leigo oriundo da prática esportiva; o uso ideológico da área com aproximações aos aspectos higienistas, militaristas e esportivizados; ou ainda o próprio arcabouço legal que tratava a educação física como atividade e não como uma disciplina são algumas das possibilidades que surgem como explicações para tal distanciamento entre a educação física escolar e o livro didático (Souza Júnior,



2015). Fato observado pela ausência nas relações de livros entregues aos pais nas escolas particulares e também por, até bem pouco tempo, não fazer parte do PNLD que fornece os livros didáticos para as escolas públicas.

Buscando novamente na observação da história, fatos que possam demonstrar a utilização na educação física de livros didáticos, é possível pensar a respeito dos guias de orientação que, acessados apenas pelos professores, traziam em detalhes aquilo que deveria ser realizado durante as atividades preconizadas nas aulas e afastavam qualquer necessidade de reflexão sobre o quê, como e porque realizar as aulas.

O que poderia parecer cômodo para muitos, afinal não havia necessidade de se preocupar com o planejamento das aulas, na verdade foi apontado como uma grande problemática a ser superada, inclusive quanto ao uso político dado a educação e disciplina, tendo em vista que a simples reprodução de um conteúdo afasta as possibilidades de reflexão e aprofundamento a respeito das temáticas desenvolvidas na disciplina educação física.

A década de 1980 e os anos que a seguem marcam um período muito específico para a educação física, que passa a vivenciar uma importante discussão a respeito de seu papel e objeto de estudo dentro do campo acadêmico e científico. Com relação ao aspecto temporal, este momento coincide com um período no qual diversas críticas foram elaboradas ao livro didático em virtude do uso como mecanismo de reprodução das ideologias dos grupos dominantes e da sua utilização como fonte única de acesso e consulta ao conhecimento. Portanto, as orientações de ordem predominantemente prática, a pouca produção de material didático para a educação física e o perfil do profissional que atuava na área; aliado as questões de reprodução ideológicas já explanadas, são apontados como principais fatores que trouxeram dificuldades e ainda dificultam a utilização do livro didático nas aulas de EDF.

Souza Júnior (2015) destaca que todos estes motivos serviram para ocasionar aquilo que ele denominou de “hiato” entre a disciplina educação física e o livro didático. No mesmo artigo, o autor informa que numa busca em plataformas de pesquisa, ao serem utilizados descritores que relacionem livros didáticos e educação física, poucas obras tenham sido referenciadas a respeito deste conteúdo, tornando claras lacunas quanto à existência de pesquisas a respeito do tema, quanto à existência desses materiais didáticos, sobre a efetiva utilização deste tipo de

material na disciplina em questão ou ainda sobre os resultados obtidos a partir dessa utilização.

A tentativa de identificar materiais didáticos para a educação física pode, a partir de um olhar benevolente, apontar o “compêndio de ginástica” ainda no século 19, o “regulamento nº 07 de educação física” na década de 1930 ou os cadernos técnicos desenvolvidos pelo MEC nas décadas de 1960 e 1970 como precursores dos LD para área. Sobre esta forma de olhar paira forte crítica, sobretudo em virtude de o uso de tais materiais ferirem uma das premissas básicas do livro didático a respeito da possibilidade de utilização do material por alunos e professores (Munakata, 2003), tendo em vista que, nos casos acima citados, estes materiais eram de uso exclusivo daqueles que conduziam as aulas.

De forma mais concreta e levando em consideração a possibilidade de interação entre professores e alunos, encontramos o Livro do professor Hudson Ventura Teixeira – Trabalho Dirigido de Educação Física – 1976, sendo considerado por como o primeiro livro didático voltado para a educação física no Brasil. O material era indicado para as séries iniciais do ensino fundamental e trazia conteúdos voltados para temáticas de esportes, ginástica e jogos. A obra foi republicada em 1996 apresentando uma linguagem mais técnica e mantendo os conteúdos propostos na edição original.

Nos casos acima citados, tratamos de publicações realizadas por editoras privadas e ainda distantes da realidade da educação física no ensino público. Sobre a educação pública às experiências do estado do Paraná e da prefeitura de João Pessoa no intuito de produzir e utilizar um livro didático para a educação física (Carlos; Melo, 2018) parecem inaugurar um novo momento na disciplina, mas não afastam muitos dos aspectos já apontados como empecilhos para utilização do livro didático nas aulas de educação física e carregam uma importante questão apresentada nas pesquisas mais recentes que apontam para a não participação dos docentes que atuam diretamente nas escolas na construção do material didático.

Para além do livro em si, faz-se necessário conhecer a forma como este recurso vem sendo utilizado no cotidiano escolar, no caso específico dos materiais elaborados para a escola pública, o fato de não existir a participação dos professores na construção do livro, é apontado como mais um entrave para a efetiva utilização do livro didático nas aulas de educação física, ou seja, ainda que o material esteja a disposição do professor, as escolhas do docente quanto a

organização de sua prática pedagógica, demonstra que o uso do livro está mitigado pela não identificação do docente com o material.

No caso específico da educação física, a característica predominantemente relacionada ao desenvolvimento de atividades que priorizam apenas o aspecto motor, também surge como dificuldade para a efetiva implementação do livro didático no cotidiano das aulas. A visão da educação física como disciplina voltada apenas para o chamado “saber fazer”, pode reduzir a probabilidade de utilização do LD e minorar as possibilidades de reflexão e formação crítica a partir dos conteúdos desenvolvidos pela disciplina.

Outro aspecto que, apesar de não ser o foco dessa investigação, precisa ser melhor discutido pelos estudiosos do campo da educação física, tem relação com a inserção da disciplina educação física na área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Tal inserção ocorreu tomando por base um dos conceitos de linguagem que a compreende como um conjunto de signos utilizados pelos seres humanos para representar experiências e produzir sentidos.

Este entendimento data da década de 1990 quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e permanece até os dias atuais, abrindo a possibilidade de reflexão que, apesar de não encontrar nesta pesquisa um espaço de resposta, merecem ser levantadas: A inclusão ocorreu apenas pela necessidade de estar dentro de uma das áreas de conhecimento estruturadas ou partiu de uma ampla discussão com os pares? Como ficam os conteúdos de educação física que possuem aproximações com outras áreas de conhecimento, a exemplo das áreas de humanas e natureza?

A reflexão sobre este aspecto torna-se ainda mais necessária tendo em vista que o PNLD 2021 passou a construir os livros didáticos por área de conhecimento e não mais por disciplina. Logo, os conteúdos relacionados à educação física estão incluídos nos livros da área de linguagem e suas tecnologias e dividem o limite de páginas previstas em edital com os conteúdos de artes e língua portuguesa, as outras disciplinas da área, fato que compromete a questão da seleção dos conteúdos, agora por uma questão de espaços dentro do material didático.

Assim como em outras áreas e disciplinas, vivencia-se hoje um distanciamento entre a forma como o material didático é preparado e ofertado no ensino público e nas escolas particulares. Sobretudo no ensino médio, a partir da reforma de 2017 e da BNCC, tem-se uma distância ainda maior entre as ofertas realizadas nestes dois

setores. Enquanto o ensino público é direcionado para atender as chamadas “demandas do mercado” e tem disciplinas com cargas horárias reduzidas e conteúdos excluídos da formação do aluno, a escola privada oferta uma educação para atender a entrada do aluno na universidade por meio de êxito no Exame Nacional do Ensino Médio ou dos vestibulares seriados que caracterizam outras instituições públicas de ensino superior.

Interessante observar que, em nenhum dos dois casos, a formação do aluno enquanto cidadão aparece como eixo norteador. A escola parece estar reduzida a um espaço designado a atender os objetivos de outras instituições e não a cumprir sua função precípua de ensinar e formar para a vida enquanto cidadão. O aluno da escola pública, a partir de um discurso pautado na “preparação para o mundo do trabalho”, passa a ser tratado como um “recurso” para atender as necessidades do mercado e não do próprio aluno.

Na educação física não tem sido diferente, se na escola pública a carga horária da disciplina no ensino médio foi reduzida e, por consequência, os conteúdos abordados foram suprimidos ou superficializados na escola particular têm-se o direcionamento das aulas de educação física para os aspectos eminentemente teóricos, e a seleção de conteúdos sendo realizada a partir dos programas descritos pelos editais dos vestibulares e que serão cobrados nestes processos de seleção. Nos dois casos acima citados há uma mitigação do espaço para uma formação crítica e cidadã.

Com o intuito de conhecer um pouco mais sobre o caminho legal e político de organização do acesso ao material didático na escola pública, trataremos a seguir sobre algumas informações a respeito do PNLD 2021 e do edital que estabeleceu as normativas de operacionalização do programa.

## 2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PNLD 2021

Políticas vinculadas à utilização de livros didáticos no ensino público não são novidade em nosso país, contam com iniciativas que remetem ao século XIX (Silva, 2012) e passam pelo surgimento do Instituto Nacional do Livro (INL) criado em 1929 com o intuito de fomentar a produção de um material didático nacional. No Brasil, as nomenclaturas dadas aos programas de material didático foram alteradas com o passar do tempo e, desde 1995 a partir do decreto nº 91.542 de 19 de agosto, foi

criado o Programa Nacional do Livro didático(PNLD). Em 2017, por meio do decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017, o PNBE, Programa Nacional Biblioteca da Escola e o PNLD foram unificados e a nomenclatura utilizada para o PNLD passou a ser: Programa Nacional do Livro e do Material Didático, cujo objetivo principal é o de selecionar e distribuir os materiais didáticos a serem utilizados nos diversos níveis da educação básica.

#### **2.4.1 O edital 03/2019**

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático, voltado para atender o ensino nas escolas públicas do Brasil, foca os diferentes níveis da educação básica, a saber: a educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental, as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio (Decreto 9.099/2017). A cada ano, um dos níveis é atendido e nos outros três anos o material deve ser reutilizado, com os alunos devolvendo ao final do ano letivo o material recebido. Tal dinâmica garante uma renovação trienal dos materiais didáticos utilizados em cada etapa do ensino básico.

Levando em consideração a renovação trienal acima exposta, no ano de 2021 o PNLD esteve voltado para atender o ensino médio e trouxe como principal diferença a sua implementação a partir da reforma do ensino médio (Lei 13.415 de 16/02/2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fato que passou a prever a distribuição dos livros levando em consideração não a tradicional divisão do conteúdo em disciplinas, mas as áreas de conhecimento definidas pela base curricular, além de livros ligados aos chamados projetos integradores e projetos de vida.

Esta diferença é reflexo das profundas modificações trazidas pela reforma e pela BNCC como oportunidade advinda do conturbado cenário político após o golpe de 2016. A reforma foi aprovada mediante inúmeros protestos, inclusive com ocupações de escolas públicas pelo corpo discente, e abriu enormes precedentes para que o capital pudesse invadir o ensino público com seus interesses de lucro manifestos de diversas formas.

A modificação do tempo total destinado ao ensino médio para 3.000 horas, ao final dos três anos, trouxe “novidades” das mais diversas ordens. Com exceção de português e matemática, a organização de conteúdos passa a acontecer por áreas

de conhecimento e não mais nas tradicionais disciplinas. Acrescente-se ainda que muitas dessas disciplinas tiveram suas cargas horárias reduzidas, uma grave contradição tendo em vista a já informada ampliação da carga horária total do ensino médio, para dar lugar aos chamados itinerários formativos, aos projetos integradores e aos projetos de vida. Temos hoje 1.800 horas dedicadas as disciplinas tradicionais e 1.200 horas voltadas para atender, segundo a reforma, os objetivos pessoais e profissionais dos alunos. Continuam tramitando nas casas legislativas federais, projetos que ora prevêem o retorno da carga horária das disciplinas tradicionais para 2.400 horas, ora defendem um quantitativo de 2.100 horas como proposta e, enquanto isso, os dias letivos continuam correndo.

Sob o discurso de flexibilizar o currículo e dar ao aluno a possibilidade de estudar o que mais desperta o seu interesse, estamos diante de uma enorme confusão, com cada estado ajustando os itinerários formativos como deseja ou pode, com as escolas públicas sem condições de ofertar os itinerários como deveriam fazer e com a desigualdade entre o ensino público, e o ensino privado sendo ampliada, tendo em vista que a escola privada manteve ou aumentou o acesso as disciplinas tradicionais, vinculando os itinerários as áreas de conhecimento e continua focada em direcionar seu aluno para o ensino superior, enquanto a escola pública está cada vez mais limitada a formar “recursos humanos” para atender as necessidades do mercado.

Ainda sobre o momento político onde as alterações no ensino médio foram implementadas, chama atenção a substancial modificação sofrida na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE), dando lugar à representantes de fundações e instituições privadas. Tal fato foi determinante para que a terceira versão da BNCC, diga-se de passagem, distinta da versão anteriormente discutida com as bases, fosse aprovada e implementada.

Neste cenário, o edital 03/2019, foi publicado para atender ao PNLD 2021. O documento regulamenta o “*processo de aquisição de obras didáticas, literárias e recursos digitais*” e inova ao apresentar o que foi chamado de “objetos” divididos em 05 momentos distintos:

- O Objeto 01 trata especificamente das obras vinculadas aos projetos integradores e projetos de vida;
- O Objeto 02 apresenta “*obras por área de conhecimento*” trazendo livros

didáticos divididos não por disciplina, mas os conteúdos das áreas de conhecimento<sup>13</sup> (conforme preconiza a BNCC) inseridos numa mesma obra;

- O Objeto 03 vem trazer as chamadas “*obras de formação continuada*”, seja lá o que, na prática, isso represente;
- O objeto 04 está relacionado aos “*recursos educacionais digitais*”;
- O objeto 05, apresenta as “*obras literárias*”.

A escolha do material didático foi realizada a partir do guia do PNLD 2021, um documento construído para apresentar as obras previamente classificadas no edital e disponíveis para aquisição e entrega nas escolas. O guia propõe objetivos para o PNLD, a saber:

I - Aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;

II - Garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;

III - Democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;

IV - Fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;

V - Apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor;

VI - Apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

A respeito de tais objetivos faz-se necessário tecer alguns comentários que podem ajudar a refletir sobre todo o processo de aquisição do material didático e sobre algumas nuances que caracterizam formas de controle desde as raízes deste processo. Os dois primeiros objetivos se referem a “qualidade” sem trazer nenhum tipo de esclarecimento a respeito de qual perspectiva de qualidade está ali posta. Quem define qualidade: o Estado, a escola ou o setor privado que produz os materiais? Tal resposta parece óbvia na medida em que as decisões sobre a construção do material didático foram definidas pelos representantes do capital.

Como falar em aprimoramento de um processo que não é discutido por aqueles que efetivamente participam de sua implantação? Quem faz uso do material apenas repete o que está posto e isto é chamado de “garantia do padrão de qualidade”.

---

<sup>13</sup> A BNCC apresenta quatro áreas de conhecimento: 1 - Linguagens e suas Tecnologias; 2 - Matemática e suas Tecnologias; 3 - Ciências da Natureza e suas Tecnologias, 4 - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Novamente precisamos refletir sobre quem se beneficia com este padrão.

O terceiro objetivo fala em “democratizar o acesso às fontes”, mas como democratizar se todo o processo que define o material didático que chega na escola é controlado e definido por quem está no poder? O acesso não está democratizado, pelo contrário, está sendo restringido e apresenta apenas um lado da moeda. Além do mais, estabelecer uma estrutura que apresenta um único material como fonte de conhecimento não pode ser observada como democrática.

O quarto objetivo fala em fomentar atitude investigativa, mas ao limitar as fontes de investigação apenas ao LD, enviesada e direciona o resultado encontrado quando da realização da busca. Cada vez mais se controla o que é ofertado, portanto, cada vez mais temos a função ideológica do livro didático destacada por Choppin (2004), exercendo domínio sobre as gerações que estão sendo formadas.

O quinto objetivo fala em apoiar a “autonomia” do professor, mas entrega a ele um material completamente direcionado a um modelo definido na BNCC e claramente tendente a atender as necessidades do capital e não aos objetivos pedagógicos do processo educacional. As próprias diretrizes do PNLD são contraditórias nesse aspecto pois apontam o respeito a autonomia pedagógica das instituições como princípio, mas disponibilizam um “manual” que deve ser seguido pela escola e pelos professores para garantir “sucesso e qualidade” na educação.

A respeito desses chamados manuais do professor, vale salientar que o item 2.2.15.6 do edital 03/2019 que regulou o processo licitatório para aquisição do material didático, estabelece inclusive a exigência de vídeos tutoriais demonstrando os procedimentos que devem ser executados pelos professores, transformando a classe em meros executores das ações, tudo isso para garantir que o “recurso” também chamado de aluno, possa chegar ao mercado de trabalho apto a “apertar os botões”. A esse respeito, Luiz Carlos de Freitas nos diz que

É fundamental nos contrapormos a hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas (Freitas, 2012).

Finalmente, o sexto objetivo propõe apoio a implantação da BNCC, tal ação, da forma como está posta no PNLD 2021, é muito mais que um apoio, pois a completa subserviência dos materiais didáticos aos elementos preconizados na BNCC, além



de transformar algo que deveria funcionar como base em um verdadeiro currículo a ser seguido, amarra o LD desde a sua produção, afinal, as exigências previstas no edital para que a obra possa participar do controle prévio já definido legalmente e realizado do MEC por meio de análise das obras que estarão aptas a serem apreciadas nas escolas, são uma manifesta forma de controlar o conteúdo do material didático, restringindo e enviesando o acesso ao conhecimento.

Outro ponto a ser abordado e diretamente relacionado ao edital número 03, publicado em 13 de dezembro de 2019, refere-se ao recorde de alterações implementadas ao texto do documento, até abril de 2022 o edital já havia sido modificado treze vezes, em sua maioria para garantir um completo alinhamento das obras com as proposições contidas na reforma do ensino médio e na BNCC, e para a apresentação de obras didáticas e literárias em formato digital, ao que parece, para colaborar com a expansão do EAD.

Até aí não vemos muitas novidades, tendo em vista que os editais são os documentos utilizados para a finalidade de aquisição destes materiais, porém, algumas peculiaridades chamam atenção neste caso específico: o edital já determinava a obrigatoriedade de alinhamento com a BNCC; o edital já afunilava a construção dos livros determinando a exigência de projetos integradores e projetos de vida como parte das obras construídas pelas editoras; os livros dos projetos integradores deveriam atender às áreas de conhecimento apresentando-se uma obra para cada área; os livros dos projetos integradores deveriam ainda apresentar seis projetos e, pelo menos quatro deles, precisariam estar vinculados às linhas temáticas definidas na Base Nacional Comum Curricular.

Mesmo compreendendo a necessidade jurídico-administrativa de descrever em detalhes o objeto de um edital público, não se pode deixar de estranhar o direcionamento dado à obrigatoriedade de algumas temáticas. A tentativa de controle está claramente presente na medida em que os temas definidos na BNCC obedecem à lógica do mercado e a um viés neoliberalista.

Outro aspecto que chama atenção diz respeito a exigência do material digital para compor o acervo disponibilizado pela editora que desejasse concorrer ao objeto 4 do edital. Tal objeto foi inclusive regulamentado por um edital específico (01/2020), publicado posteriormente e compreendido como parte integrante do edital 03/2019. Segundo o edital 01/2020, o material digital deve estar pronto para atender tanto o corpo docente quanto o corpo discente.

Apesar de compreender a necessidade de tal oferta, faz-se necessário acompanhar este processo, afinal, quem define os critérios julgados necessários para “atender” o corpo docente e discente? As intenções de reduzir os investimentos na educação foram cada vez mais claras na gestão pública federal do governo Bolsonaro e permanecem na atual gestão. A adoção de estratégias que viabilizam a modalidade de Ensino à Distância, independente da qualidade do ensino ofertado, coopera com tais intenções, coadunando com a perspectiva de educação enquanto mercadoria e com os interesses do mercado por meio do que Freitas chamou de neotecnismo

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnismo (Freitas, 2012).

### **3 DO APITO AO LIVRO DIDÁTICO: O “IMPORTANTE” É CONTROLAR**

“Todos são iguais perante a lei”: preceito legal trazido do código penal e exposto no *caput* do artigo quinto da constituição federal de 1988, compreendido inclusive como cláusula *pétrea* e, portanto, não passível de modificação nem mesmo por uma emenda constitucional. O que em teoria pode parecer um ideal pautado na necessidade de defesa de uma sociedade igualitária, tem existido apenas na ilustração da balança sustentada pela figura feminina que representa a “imparcial” justiça, ou ainda na cabeça de um grupo de pessoas incapazes de compreender qualquer tipo de realidade fora do que alcança a sua acuidade visual. Uma parcela da sociedade que é cega por não ter acesso as ferramentas e condições de análise, ou ainda por escolher viver enclausurada numa bolha social que, ao mesmo tempo

em que fornece conforto e regalias, impede de compreender o mundo real e a diversidade de condições e problemas sociais que cercam o ser humano.

São tantas as contradições existentes neste curto recorte do arcabouço legal que, para aqueles que porventura desejam escrever sobre este tema, é possível estar diante de uma tarefa interminável, sobretudo quando a proposta incluir a tentativa de superar as aparências da aplicação desta afirmação na vida real.

Não estamos diante de um trabalho da área jurídica, como cidadãos nos relacionamos com a lei na perspectiva do conhecimento e defesa dos deveres e direitos que permeiam o cotidiano. Pensando na área de educação, e diante desta realidade, faz-se importante a reflexão a respeito de uma premissa que, defendida por um sistema, transfere para a escola a responsabilidade de oportunizar a todos o “ser igual”, expressão que prefiro compreender como liberdade de ser, sem levar em consideração toda a desigualdade gerada por este mesmo sistema.

Adentrando de forma mais direta na temática de estudo em pauta, apresentamos uma paráfrase - “todos são iguais perante o sistema educacional” – a fim de refletir sobre as alterações propostas pelo capital para entregar à sociedade uma educação chamada por ele (capital) como “de qualidade”. Inclusive a premissa de qualidade, hoje utilizada de forma ampla e massificante, parte de um pressuposto de igualdade tão absurdo quanto considerar que a justiça trata os indivíduos da mesma forma, o próprio entendimento jurídico deve capitanear a ideia de isonomia e defender um tratamento desigual para os desiguais a fim de reduzir as desigualdades. Não percebemos as ações do capital sobre a educação, caminhando neste sentido.

A realidade nos mostra que principalmente a partir da década de 1990, é possível verificar uma ampliação da invasão do capital à área da educação, sem dúvidas por reconhecer a possibilidade de lucro, mas, com certeza buscando o controle social da formação por meio da demarcação de limites quanto ao conhecimento disponibilizado na escola e socialmente difundido. Fizemos uso de um conceito que precisa ser melhor explanado para possibilitar a compreensão das afirmações aqui colocadas.

Em nosso estudo, o entendimento sobre a expressão controle social, tem sua origem ligada às ciências sociológicas e, de forma geral, representa a maneira pela qual a sociedade, por meio da influência sobre o comportamento humano, busca manter a ordem. Mannheim (1971, p. 178) a define como o “conjunto de métodos

pelos quais a sociedade influencia o comportamento humano, tendo em vista manter determinada ordem”.

Nesta perspectiva de ordem, o controle da sociedade vem sendo exercido de variadas formas, algumas explícitas e de fácil percepção, pautadas em atos de disciplina, que possibilitam o controle por meio da punição aplicada por algumas instituições, à exemplo do Estado e de sua polícia, da Escola, da Empresa, dentre outros. Tal modelo denominado de sociedade disciplinar, segundo autores de uma linha pós-moderna como Foucault e Deleuze, encontra-se em crise desde a década de 1970 e vem sendo substituído por outro modelo agora chamado de sociedade de controle, para eles, menos rígido e pautado na vigilância e autovigilância realizada por grupos sociais e pelo próprio indivíduo.

Com todo respeito aos autores acima citados, declaramos nossa discordância quanto a tal percepção, tanto por não compreender tal crise como tão recente quanto por não perceber uma substituição da forma de controle que reduza a disciplina e realmente permita maior liberdade e autonomia ao indivíduo.

Os modelos são ajustados ou substituídos para atender àqueles que exercem o controle, para continuar privilegiando as classes dominantes. São maquiados e recebem agora um discurso alternativo que coloca sobre o indivíduo e a sociedade civil, a falsa sensação de liberdade e condição de escolhas, inclusive transferindo para o indivíduo a responsabilidade pelas mazelas e crises provocadas pelo próprio modelo capitalista.

Uma simples reflexão sobre influência e manutenção da ordem, já apresenta desdobramentos no sentido de questionar a quem interessa tal manutenção, quem definiu os critérios para dizer o que é ordem ou ainda quais são as estratégias de influência utilizadas. Sobre tal condição, Mészáros (2008) chama atenção para um mecanismo de internalização de valores como estratégia para manutenção do controle e, ao contrário da perspectiva de modificação da “sociedade disciplinar” para uma “sociedade de controle”, aponta o fato da eficiência desta internalização para manter os parâmetros gerais do sistema capitalista. Segundo Mészáros, as ações de disciplina, antes abertamente difundidas, permanecem agora como alternativa para o caso da internalização dos valores oportunos ao capital, não atingindo os resultados esperados.

Por trás de um bonito discurso, recheado de estratégias de marketing, o poder de quem domina continua sendo exercido da maneira que lhe apraz. Uma sociedade

civil submissa ao capital, oferece resistência na medida dada pelo próprio capital, com objetivos voltados apenas para manutenção das aparências e, por conseguinte, perpetuando a dominação.

Sem deixar de lado nossa discordância quanto a defesa de uma versão que aponta para a substituição da sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, apresentamos aqui o pensamento de Michael Hardt (2000) ao tratar sobre tal substituição que levanta o aspecto da “queda” dos muros das instituições que controlavam a partir de uma perspectiva disciplinar. Para Hardt (2000), o controle não está mais preso aos muros das instituições e não se encontra mais limitado a esses espaços.

A partir das ideias de Michael Hardt, o que percebemos não é a substituição de um modelo, mas sim, uma ampliação dos mecanismos de controle que permanecem atendendo ao poder dominante e não a sociedade como um todo. A disciplina continua presente como ferramenta na medida em acompanha os indivíduos mesmo fora das instituições. A ideia de vigilância constante está ampliada e reverbera sobre o indivíduo em todas as instituições das quais faz parte. Não se trata de uma substituição, afinal, ainda que a vigilância esteja também fora dos “muros” suas maiores consequências continuam se dando por meio dos atos disciplinares dentro das instituições.

Enquanto os grupos menos privilegiados não forem capazes de, em luta como classe, interferir na construção de um modelo social, na gestão pública, nos gastos do Estado e na construção das políticas públicas que possam reduzir desigualdades e apontar verdadeiras possibilidades de superação, os limites da disciplina continuarão postos para benefício de um determinado grupo e não haverá a possibilidade de transformação social.

Enquanto as ações populares ditas democráticas estiverem limitadas ao momento do sufrágio que, no modelo de democracia implantado no Brasil, assina um cheque em branco e entrega aos representantes eleitos a condição de, na maioria das vezes defenderem apenas interesses pessoais ou de um grupo específico, estaremos diante de um exemplo de deturpação neste modelo.

A diferença a respeito do que é percebido como democracia, caminha em direções opostas quando os pensamentos liberais da direita são comparados com a visão da esquerda. Enquanto um grupo, apoiado em mais um falso conceito, aponta liberdade como a possibilidade de o indivíduo desfrutar de sua condição ir, vir e

consumir conforme lhe apraz, temos o outro lado que, mesmo diante de todas as mazelas que o acompanham, busca a construção de um conceito de liberdade pautado de forma coletiva, dentro de uma perspectiva solidária e com foco na redução das desigualdades. A necessidade de conduzir a sociedade a um processo crescente de acompanhamento e controle é fundamental para a construção de uma verdadeira democracia participativa.

### 3.1 EDUCAÇÃO E CONTROLE SOCIAL

Retomando à temática educação como central em nossa discussão e buscando estabelecer relações entre a educação e as formas de controle social, é possível perceber que as estratégias que antes faziam uso da palmatória para dobrar o indivíduo, atuam agora de maneira menos explícita, fazendo uso de artifícios que promovem restrições inclusive na condição de reflexão, como mecanismo de manutenção do controle e perpetuação de poder nas mãos da classe dominante.

Definir o quê, quem e de quê forma a população em geral acessa o conhecimento, funciona como ferramenta de dominação e manipulação ideológica na medida em que permite o acesso apenas às ferramentas necessárias para a continuidade do atual quadro de reprodução da força de trabalho, restringindo o acesso ao conhecimento como instrumento de luta e transformação das relações sociais (Duarte, 2001).

Intenções do mercado disfarçadas de políticas públicas continuam acompanhando a realidade da educação brasileira. Tal contexto encontra-se agora agravado por situações como “Novo ensino médio” e “BNCC”, que não passam de estratégias maquiadas pela mídia como soluções para os problemas da educação no Brasil, mas que na realidade permanecem atendendo as finalidades de um determinado grupo.

A Base Nacional Comum Curricular, carrega uma história de elaboração que, mesmo com dificuldades e críticas, buscou uma maior participação das escolas, professores e representantes da educação pública em sua formação, mas foi concluída com um completo afastamento de suas raízes e das contribuições realizadas ao longo de alguns anos de trabalho, para dar ouvidos as fundações privadas e seus interesses.

Na BNCC encontramos bases teóricas pautadas nas chamadas habilidades e competências que são determinadas para atender as demandas do mercado. O próprio documento, na página oito de sua versão para o ensino médio, define competência como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Mas em função de que tais conhecimentos são selecionados? As “demandas da vida cotidiana” são as mesmas para todos? Como alinhar “pleno exercício da cidadania” com relações de trabalho tão desiguais?

Os conceitos “bonitos” não param por aí, na página catorze do documento, a defesa por uma “educação integral” faz questão de não se comprometer com a duração da jornada escolar fazendo menção a uma integralidade subjetiva definida a partir da “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” sem levar em consideração que essas “necessidades, possibilidades e interesses” estão limitadas pelas condições objetivas que esses alunos, suas famílias e as escolas que frequentam possuem.

Outro exemplo interessante que aparece no texto da BNCC com recorrência, inclusive ao tratar sobre os objetivos que o modelo de educação preconizado propõe, tem relação com a formação de um estudante que possua autonomia e com o respeito as condições e nuances específicas de cada escola. É no mínimo contraditório estar diante de um documento que determina o que e como o processo educacional deve caminhar e, ao mesmo tempo, fala em desenvolver autonomia do estudante.

Desta forma, não é possível promover o desenvolvimento de algo que foi retirado da escola e dos professores. O trabalho educativo, aqui compreendido como *“ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”* (Saviani, 2011), encontra-se sobremodo prejudicado. Afinal, é necessário compreender as necessidades sociais de forma coletiva e não mediante uma visão individualista que defende a possibilidade do indivíduo caminhar apenas por ele mesmo – a dita “autonomia”, na forma como repassada pelas pedagogias “novas”, reforça o individualismo e fortalece o “cada um por si” característico do capitalismo – para tal modelo a história nada mais é do que passado e não exerce nenhuma

influência, na construção do hoje.

A contradição individualismo/coletividade está aqui posta de forma clara. A necessidade de controle com o intuito de privilegiar o bem comum foi substituída pela necessidade de poder onde os objetivos estão voltados para a condição do indivíduo de determinar as ações e receber as vantagens oriundas deste processo. Tal condição é reflexo da função de controlar ter sido alienada do corpo social e transferida ao capital, que estabelece padrões hierárquicos, reforça a divisão de classes a partir da condição de produção e distribuição de bens (Mészáros, 1989).

A realidade é que estamos diante de um documento completamente enviesado, de uma Base Curricular que fala sobre autonomia e não a representa, que defende protagonismo mas o utiliza como forma de desresponsabilizar o Estado pela condição de uma parcela da sociedade, que transfere para o indivíduo a culpa pelo fracasso e lava as mãos para todas as desigualdades sociais que nos acompanham no decorrer dos séculos; apresentando um modelo de educação e de escola que “resolve” todos os problemas a partir do esforço individual de cada um e premia o êxito defendendo a meritocracia. Modelo que apenas pune o fracasso, esquecendo de analisá-lo de forma ampla e transformadora, permitindo a devida e necessária correção de rumos.

Não há aqui uma defesa ingênua da educação como redentora de todos os problemas sociais, afinal, ainda que exista a defesa da educação libertadora como caminho para transformação do ser humano em agente político de transformação (Mészáros, 2008), ainda que a luta de classes seja apontada como capaz de proporcionar a atenuação de tantas diferenças. A realidade nos impõe duras verdades que, cada vez mais deveriam estar expostas nos trazendo indignação, mas surgem apenas em discursos, propostas e políticas incapazes de romper com as aparências e que, muitas vezes, são intencionalmente colocadas para perpetuar um quadro de valores que legitima os interesses da classe dominante.

O atual contexto tem tornado claro o importante papel a ser desempenhado pela educação na transformação da sociedade. Apesar de compreender que a educação não é a única e definitiva solução para promover a superação da lógica do capital, a própria ampliação do interesse de grupos, como os “reformadores empresariais da educação”, pode ser compreendida como sinal da influência que a educação exerce no contexto social.

Controlar os valores e conteúdos que devem ser apresentados às novas



gerações, o que Mészáros chamou de internalização, tem chamado cada vez mais atenção e permitido tanto a ampliação da visão da educação como negócio, quanto a própria possibilidade de garantir a “formação para o trabalho” nos moldes que o mercado deseja. Importante frisar que não estamos diante de um fato novo, afinal, promover uma educação profissionalizante voltada para os “pobres” e manter as desigualdades nos serviços prestados nesta área, são estratégias já apresentadas por John Locke, no século XVII.

Mesmo durante o período iluminista, as mudanças educacionais propostas pela burguesia encontravam limites no desenvolvimento do indivíduo, afinal, permitir o desenvolvimento de uma consciência social pautada na coletividade significava colocar em risco o controle necessário a manutenção dos privilégios da classe dominante.

Tal perspectiva de dominação acompanha a educação brasileira desde a sua origem. No século XIV, momento em que são iniciadas as falas a respeito de uma educação pública, verifica-se uma construção descentralizada e sem uma sistemática que promovesse o acesso de classes mais pobres a educação.

As reformas propostas para área pela Marquês de Pombal já tratavam da necessidade de recursos públicos para a educação, porém, a efetiva implantação das escolas não foi acompanhada por nenhum tipo de controle, fato que garantiu o acesso apenas das classes abastadas. O período inaugurado pela proclamação da república, não refletiu grandes modificações desta realidade, tendo em vista o exercício do poder público está restrito as elites vinculadas à agricultura e, portanto, carregadas de um pensamento segregacional e escravista.

O início do século XX, sobretudo a partir da década de 1930 e da instituição do chamado “Estado Novo”, promove uma ampliação do uso da educação como ferramenta de dominação, uma vez que marca a oferta de uma educação voltada para as classes dominantes e uma outra voltada ao proletariado, sendo esta pautada por estratégias de profissionalização para atender à crescente demanda gerada pelo processo de industrialização.

Neste sentido, o que acompanhamos foi apenas a mudança de mãos do controle que deixou de pertencer aos nobres/igreja e passou para a burguesia, nova detentora do poder econômico. Os interesses de controle do capital permaneceram, portanto, a educação foi e nos moldes atuais continua sendo, apenas instrumento de alienação e não de libertação.

Temos hoje ações graduais, implantadas de forma lenta e constante, maquiando o capitalismo com o intuito de perpetuá-lo. Como exemplo, podemos citar a deturpação da história por meio da chamada versão oficial (Mészáros, 2008). Neste contexto apenas a chamada “história oficial” é apresentada nos livros didáticos de forma parcial, enviesada e comprometida com os interesses das classes dominantes, e vêm sendo utilizada para enfraquecer a luta por igualdade social.

Apresentar como verdade, fatos que sustentam um único ponto de vista, cerceia a capacidade de mobilização e resistência em torno de transformações, por formarem uma massa popular cada vez mais manobrável, suscetível ao controle e conformada com a manutenção do atual quadro social.

Ainda que se propague a ideia de que conhecimento é poder, o que temos é o controle do que se deixa conhecer como forma de manutenção de privilégios e desigualdades. Nesta perspectiva, os locais de produção do saber são também lugares de exercício do poder, ainda que de forma muitas vezes velada. Os novos processos de “escravização” passam inclusive pela perspectiva de não tornar clara a condição de escravo

Mesmo com as discordâncias a respeito da linha teórica Foucaultiana, reconhecemos aspectos interessantes a respeito do exercício do poder trazidos para análise. Para Foucault, o exercício do poder é gerador da individualidade. Acreditamos que não caibam dúvidas sobre os problemas relacionados a exacerbação da individualidade no atual contexto social, mas preferimos acreditar que são as formas de exercício desse poder que geram uma sociedade individualista, cada vez mais envolvida pela manutenção de seus níveis de subsistência e satisfação das necessidades falsamente criadas pelo próprio modelo capitalista.

Para este mesmo autor o poder tem a condição de reprimir e excluir os indivíduos, porém, promove e amplia a capacidade de produção por parte deles, o que sem dúvida é bastante oportuno ao capital. O ponto em análise pode até ser classificado como pertinente e interessante, mas as conclusões apresentadas nos colocam diante de um argumento deveras perigoso. Acreditar que o homem precisa ser reprimido para produzir mais é retomar princípios de uma sociedade escravagista e atestar a necessidade de uma sociedade desigual, onde um oprime para benefício próprio e o outro é oprimido/se deixa oprimir para sobreviver.

A opressão pode até levar a mecanismos de repetição (adestramento) que gerem resultados com maior quantidade (tudo que uma sociedade capitalista deseja), mas está longe da condição de inovar e promover novos conhecimentos, afinal, estes aspectos aparecem apenas na descrição teórica dos objetivos pedagógicos traçados para a escola. Na realidade, a condição de inovar está reservada para a parcela da sociedade que deseja manter o processo de controle e dominação, logo, os caminhos traçados para promover a inovação encontram-se eivados de vício desde a sua origem, na medida em que são estruturados a partir das necessidades e da visão de um único grupo.

Neste contexto, verificamos a ampliação das ações dos reformadores empresariais da educação nas mais diversas frentes, agindo tanto de forma direta, como é o caso da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, como também de maneira indireta, no momento em que atuam nos bastidores para enfraquecer entidades de organização de classes como os sindicatos, promover reformas trabalhistas que privilegiam negociações individuais como mais importantes que o benefício comum e defender o empreendedorismo como forma de desresponsabilização do Estado.

No atual modelo preconizado para a escola, estamos também diante de um claro exemplo de utilização de outra forma de controle, a meritocracia. O “ser disciplinado”, aqui entendido como sinônimo de ser útil e dócil, costuma compensar, afinal o prêmio vai para quem alcança os melhores índices conforme os critérios determinados por quem domina e não pela possibilidade de superar tal dominação e exercer a liberdade.

Transformar a escola numa “fábrica” de indivíduos com as mesmas respostas e ações (adestramento) é uma oportuna forma de manutenção de desigualdades. Neste contexto, o ato de punir deixa de ser visto como agressão ou humilhação e passa a ser compreendido como aceitável, tendo em vista a necessidade de moldar os indivíduos e “educar” seus corpos.

Acompanhando o raciocínio de Mészáros, concordamos que enquanto a internalização dos valores e a seleção dos conteúdos for eficiente para manter os parâmetros gerais do sistema capitalista, as ações de brutalidade e violência, antes abertamente impostas para promover o controle, permanecerão adormecidas (Mészáros, 2008).

As estratégias utilizadas para, sem o uso da força física, mascarar objetivos a partir de discursos de qualidade, qualificação e inclusão, servem para garantir a

perpetuação de uma estrutura de dominação que tem usado das mais diversas estratégias para propiciar a manutenção de uma realidade que privilegia uma determinada classe. Mesmo em silêncio, o capital continua agindo para manter seus interesses.

Faz-se necessário, com urgência, atuar no que Mézáros chamou de “contrainternalização”, no sentido de resistir e apresentar soluções coletivas como opção de inversão dos polos do controle social. Não basta avançar no sentido de apontar os problemas, é preciso ir além da negação, viabilizando espaços para propostas que venham possibilitar a superação consciente, coerente e sustentada das atuais desigualdades. Todas essas estratégias precisam ser combatidas, sobretudo com a ocupação de espaços de discussão e definições das políticas públicas sobre a temática educação.

### 3.2 EDUCAÇÃO E CONTROLE PEDAGÓGICO

Não raras são as ocasiões em que nos deparamos com a na afirmação de que a escola apenas reflete e repete o que está posto na sociedade. Tratar tal afirmação como verdade absoluta é reduzir o papel e a importância da escola dentro das possibilidades de transformação desta mesma sociedade. Não estamos aqui buscando superestimar o papel da instituição escolar e reconhecemos seus limites, no entanto, não podemos deixar que a “vara se curve” completamente para o lado contrário, passando a representar a escola como uma instituição meramente reprodutivista.

As possibilidades de modificações sociais a partir do contexto escolar são reais e passam pela condição de transformação do próprio indivíduo a partir da ampliação do espectro de conhecimentos e da capacidade de reflexão sobre e a partir desses conhecimentos; sobretudo quanto à aquisição de uma consciência de coletividade como forma de combate direto ao individualismo proposto pelo capital e seus liberais. Cientes desse “risco”, para os reformadores empresariais controlar é compreendido como parte fundamental do processo de manutenção do quadro social, e se agora, para manter a acumulação de riquezas, é preciso que um pouco mais de conhecimento chegue às camadas populares, faz-se necessário investir em estratégias que garantam que esta ampliação de conhecimento seja suficiente para

atender, apenas, as demandas da classe dominante.

A dependência gerada pelas necessidades das classes dominadas é peça chave para a continuidade do processo de dominação, portanto, é preciso assumir o controle da escola em seus diversos aspectos (gerencial, pedagógico e ideológico). As estratégias de controle de todos esses aspectos têm passado inclusive por desmoralizar a instituição escola e aqueles que a fazem para, apresentando-se como solução, resolver os problemas que a própria classe dominante criou.

A realidade é que o capital começou a se deparar com uma complexificação da cadeia produtiva e exigências de consumo que possuem influência direta na manutenção das taxas de acumulação de riqueza por parte da classe dominante. Está posto o desafio de superar o processo histórico de negação de conhecimento/educação das camadas mais pobres, sem perder o controle que a falta de conhecimento e o controle ideológico da escola podem proporcionar

Estamos diante de um espetáculo onde o mágico, para obter sucesso em seu truque, desvia a atenção do público para realizar a ação que realmente lhe interessa. No caso específico dos reformadores empresariais, a atenção é desviada inclusive para que os envolvidos continuem sendo apenas plateia, permitindo desta forma a continuidade da manipulação e do domínio.

Acrescente-se a isso o discurso afirmando que, caso alguma coisa venha a dar errado, o fato de o público não ser capaz de enxergar o truque tem como única razão as deficiências da própria plateia e não todo o aparato criado pelo artista para mantê-los ocupados e ludibria-los. E não esqueça, para o caso de alguém descobrir o truque, a ideia é convidá-lo a não contar nada a ninguém e apenas tirar vantagem da situação, numa atitude característica do capitalismo no sentido de apregoar o individualismo.

Exclui-se aqui toda possibilidade de ensinar ao público a essência para que ninguém mais possa enganá-lo. Na realidade apresentada por este modelo de educação, o foco é colocado na escola como redentora da sociedade, sem levar em consideração toda a pobreza e desigualdade de condições presentes na sociedade. O discurso passa por dizer que o problema está na escola (obsoleta e ineficiente) e a solução é o modelo liberal de “cada um por si”. Quando o indivíduo não consegue superar, a culpa recai sobre ele mesmo, sua falta de disciplina e capacidade.

Reconhecendo a possibilidade de atuação da escola como agência de transformação, os reformadores empresariais, atuam como representantes do capital

dentro da educação, buscado aplicar estratégias que se apoiam numa constante tentativa de descredibilizar a escola, maculando a forma como ela é percebida pela sociedade e propondo, por meio de fortes campanhas de marketing, apontar soluções e justificar escolhas pedagógicas colocando o atendimento ao mercado de trabalho como finalidade maior da escola.

Precarização e seletividade são estratégias utilizadas pelo capitalismo no controle dos processos de educação da classe trabalhadora. De forma simultânea ou alternada, a escola do proletariado, ora está precarizada e sem ofertar as condições objetivas necessárias ao ato de educar, ora está controlada pelo processo de seletividade dos conteúdos escolares, tratando simplesmente do que interessa ao capital a partir de uma oferta maquiada de modernidade, eficiência e qualidade (Duarte, 2016).

De acordo com Gramsci (1991), a aparência de maior liberalidade de um determinado Estado ou instituição, tem servido de esconderijo para estratégias de domínio mais elaboradas, sutis e veladas, sobretudo com o uso da tecnologia e dos veículos de comunicação de massa. Neste aspecto cabe a reflexão a respeito da ampliação do uso das tecnologias no meio educacional, logo é preciso ficar atento ao que realmente promove conhecimento e ao que, na realidade, o oculta.

Tais soluções são referenciadas com comparações ao modelo gerencial aplicado nas empresas e propondo para a escola metas quantitativas que reduzem o conceito de qualidade do trabalho educativo ao alcance de índices dentro de uma escala percentual (Freitas, 2014). Para concretizar tais intenções, acompanhamos um constante refinamento das estratégias de controle que, geralmente trabalhando de forma velada, atuam agora no sentido de ajustar objetivos e superficializar conteúdos, conduzindo o caminho educativo na direção das demandas do mercado de trabalho, ainda que tal direção aponte no sentido contrário ao da formação integral do estudante.

Se o trabalho educativo, como afirma Saviani (2011), deve ser construído histórica e coletivamente; há que se ter muitas ressalvas a propostas pedagógicas que partem do pressuposto de autonomia, como condição basilar para definir sucesso. Ainda que o ser autônomo seja necessário, tal característica não pode abrir mão da criticidade em seu processo de construção. O que vemos hoje é a ferrenha defesa do individualismo alicerçado no modelo capitalista que privilegia o “eu” e se preocupa exacerbadamente com o bem estar pessoal. Tal posição reforça a

necessidade de termos uma escola que não se limite a reproduzir, mas seja capaz de revolucionar por meio da transformação dos indivíduos e, por conseguinte, da sociedade.

Neste contexto, a urgência em organizar a dinâmica escolar a partir de uma perspectiva histórico-crítica é latente. Para tanto, estar atento aos pressupostos teóricos e a forma como objetivos, conteúdos e modelos avaliativos são estruturados e operacionalizados é fundamental para alcançar tal realidade.

O momento atual da educação brasileira, está rendido a um modelo, chamado por Freitas (2014) de neotecnicismo, que conta com a implementação de teorias pedagógicas, que defendem o fortalecimento da gestão, a inclusão da tecnologia, a responsabilização do indivíduo e as avaliações em larga escala como respostas para alcançar melhorias na qualidade da educação.

A função social deste modelo de escola está resumida a direcionar o aluno para atingir uma nota. Processos didático-pedagógicos vinculados a formação do indivíduo são alijados do caminho. Está clara uma tentativa de controle vinculada a uma ideologia que atende ao poder dominante e que, por meio de mecanismos de premiação e culpabilização, determinam os caminhos a serem seguidos pela escola. Se alcançar a média tem prêmio, caso não alcance, o único culpado é o próprio indivíduo.

Some-se a isso o fato de os exames nacionais deixarem de lado o caráter amostral e passarem a utilizar um modelo censitário, com o claro intuito de verificar quem “se adequa” e, portanto, “merece” o prêmio. Tal realidade é aplicada no contexto da avaliação e termina enxergando tal elemento, não como parte de um processo que culmina com uma nota, mas sim como a finalidade maior do processo educativo.

Trata-se de uma “invasão” que começa vinculando sucesso ao fato de atingir as metas das avaliações externas, e aprofunda-se entrando no ciclo que leva ao domínio das avaliações internas, que agora precisam ser ajustadas para que as metas externas sejam alcançadas. Define-se conteúdos, objetivos e formas para atender ao modelo de avaliação interna agora subordinado as metas externas, tudo isso tendo o apoio de empresas ditas “amigas da escola”, que buscam controlar o modelo, a forma, o material didático, os planos de aula (processo de apostilamento), e que por fim, retiram toda autonomia do professor e da própria escola sobre o processo pedagógico desenvolvido. Este pensamento parece esquecer que,

diferente do mercado, num processo educacional não deve haver espaço para perdedores, afinal todos precisam ganhar.

As estratégias de controle não se limitam ao elemento avaliação, os olhares e intencionalidades se voltam também para buscar o controle dos objetivos pedagógicos. As estratégias de controle dos objetivos passam por padronizar a cultura escolar por meio das matrizes que servem como referência para os próprios exames nacionais. Está posta a estratégia de, não apenas apontar para onde se quer chegar, mas ser capaz de dizer qual o caminho e quais os requisitos para percorrê-lo. Tudo isso com o apoio de uma pesada mídia que “vende” autonomia, protagonismo juvenil, oportunidades e sucesso como participantes deste processo.

O resultado é o treinamento para uma empregabilidade capaz de “apertar os botões”, mas sem autonomia ou formação que o permita perceber as contradições sociais envolvidas neste processo – não há cidadão, existe apenas o proletário moldado pelo sistema – logo, a possibilidade de descarte e substituição está facilitada e o princípio econômico de oferta e demanda está aqui posto: grande “oferta” faz cair o preço da “mão de obra”.

A capacidade de pensar gera inúmeros incômodos, sobretudo quando o pensamento reflete aspectos diferentes daqueles que pertencem a uma tentativa de padronização e internacionalização das políticas educacionais. Afastar a formação do pensamento crítico, ampliar dependência e subserviência com a retirada de direitos são condições necessárias para que o controle, inclusive ideológico, preconizado pelos reformadores empresariais, se fortaleça.

O próprio professor está cada vez mais preso a um modelo que possui como premissa o fato de que, qualquer um pode ensinar, afinal basta seguir o manual para que o produto final seja atingido. Desta forma, controlando oferta e demanda, o capital também controla o tipo de professor que precisa estar na escola para que as necessidades do mercado sejam satisfeitas. Não é à toa que documentos como a BNC formação<sup>14</sup>, também são empurrados de cima para baixo, ampliando a condição de controle desde a própria formação do profissional que vai operacionalizar os objetivos, conteúdos e avaliações dentro da escola.

Some-se a isto o fato de que a ideia de concorrência, tão defendida e

---

<sup>14</sup> Documento norteador, enviado ao CNE pelo MEC em 14 de dezembro de 2018, com o intuito de apresentar uma linguagem comum a respeito de que se espera da formação de professores da educação básica e revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas, buscando o alinhamento com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).



preconizada pelo setor privado como condição de desenvolvimento e liberdade, não pode ser acolhida pela escola, afinal, as condições estruturais são completamente distintas entre as diversas escolas espalhadas pelo Brasil, além de, no ambiente escolar o que importa não é a competição e sim a vitória de todos, logo, é a cooperação que deve nortear o processo.

Para atingir seus objetivos, os reformadores empresariais da educação entendem que controlar o Estado para controlar a possibilidade de atendimento das necessidades do capital também é uma realidade, e passam a buscar assentos nos órgãos e instituições que atuam na definição dos rumos da educação. Portanto, a ocupação de espaços passa a ser uma importante estratégia para garantir os rumos que a educação pública deve tomar.

Tal ocupação acontece tanto de maneira global, com a influência exercida por instituições que buscam pactuar caminhos que a educação deve seguir em todo o mundo a exemplo do Banco Mundial, e também de maneira local, ocupando as cadeiras dos conselhos de educação, as vagas parlamentares para definição legais e as secretarias e ministérios relacionados a área de educação e aumentando a influência de fundações privadas para alinhar as rotas pedagógicas que deverão ser seguidas.

Discutir o modelo de escola que se almeja é urgente e passa obrigatoriamente pela reflexão a respeito da construção de objetivos e conteúdos educacionais de forma coletiva, tendo em vista uma formação para a vida alinhada a uma visão de mundo mais justa e não apenas a transmissão de novos conhecimentos para atender uma demanda do mercado. Escola não é “mercearia” para apenas disponibilizar produtos numa prateleira.

Diante desta realidade é preciso refletir sobre o que Duarte (2016) chamou de “ressurreição dos mortos”, caminhando em um processo dialético pautado na contradição entre a conservação do conhecimento existente e o surgimento de novos conhecimentos; logo não há que se falar em descarte, pelo contrário, o que deve acontecer é um processo de construção que precisa partir do patamar histórico para não correr o risco de perder o rumo e terminar sendo levado por todo tipo de novidade que, muitas vezes, atende apenas a um grupo determinado.

Não é possível desconsiderar o processo de objetivação histórica no percurso da apropriação de conhecimento pelo indivíduo e “não há criação do novo sem apropriação do que já existe” (Duarte, 2016). Nesta perspectiva parece óbvio que cai

por terra a tentativa do escolanovismo de afastar o “clássico” sobre o argumento de desnecessidade. A criação depende do conhecimento prévio e, portanto, cabe a escola, no momento de selecionar conteúdos, garantir o acesso ao que historicamente foi construído para que, como nos diz Duarte (2016), o morto se apodere do vivo e viva novamente.

Cabe aqui mencionar o que Saviani (2011) chamou de mediação do trabalho educativo, levando em consideração a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção; a conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; e o provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Outro importante aspecto a ser compreendido dentro do ato educativo diz respeito à inexistência de imediatismo. Como processo, educação pressupõe reflexão e não pode estar limitada a simples reprodução de um ato, como no caso da “pedagogia das competências” e do “aprender a aprender” e “aprender a fazer”. Tais correntes pedagógicas defendem um modelo de reprodução incapaz de promover mudanças no indivíduo por falta de consciência do que se faz, logo, limita possibilidades e privilegia a manutenção do *status quo*.

Não há liberdade se não existem possibilidades. A necessidade de escolher o caminho a partir do conhecimento de diferentes opções é condição para que falemos numa educação que promova um indivíduo livre, ainda que escolher estar aprisionado seja uma opção. A educação precisa apontar opções e não determinar escolhas.

O pragmatismo defendido pelas pedagogias do aprender a aprender é sem dúvida uma prisão do indivíduo ao imediatismo e ao utilitarismo defendidos como condição de validade dos conteúdos escolares por este tipo de pedagogia. “Se não uso então não é bom” não pode ser critério para selecionar conteúdos escolares, na realidade, tal escolha precisa partir de uma anterior definição de visão de mundo.

O adjetivo utilizado pelas pedagogias ditas “novas” chamando de “conteudista” a pedagogia histórico crítica, no sentido de acusá-la de trazer para a escola conteúdos desvinculados da realidade dos alunos é, no mínimo, descabido, afinal, parte do pressuposto de que um determinado conteúdo escolar, ao chegar ao

discente, pode estar dissociado da prática social.

Na realidade, o próprio olhar do aluno sobre um determinado conteúdo, parte da relação dele com o mundo e com o outro, logo, não há que se falar em dissociação com a realidade. Vemos aqui uma clara tentativa de empobrecer os conteúdos com vista a atender, não as necessidades do aluno, e sim as necessidades do mercado, ação claramente observada na pedagogia por competência (Duarte, 2016).

#### **4 EDUCAÇÃO FÍSICA NO LIVRO DIDÁTICO: FRAGILIDADES E RELEVÂNCIAS**

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021, que apresenta obras para o ensino médio, traz uma novidade em relação à forma como as obras foram organizadas. Em obediência a reforma do ensino médio e em consonância com a BNCC, os livros são agora elaborados a partir de áreas de conhecimento e não mais divididos em disciplinas. No caso da educação física, os conteúdos pertinentes a este componente curricular devem se fazer presentes nos livros da área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, juntamente com os conteúdos das disciplinas de artes e língua portuguesa.

O processo de escolha das obras que compõem o chamado objeto 2 do PNLD – Livros Didáticos por áreas de conhecimento – possui uma etapa de aprovação prévia realizada por uma equipe de especialistas do MEC. O mecanismo de aprovação prévia considera as obras aprovadas ou não por meio de um parecer elaborado com base em critérios descritos no edital e no guia digital do PNLD 2021. Os livros aprovados estarão liberados para participação na escolha a ser realizada pelos professores das escolas.

Como já dito, de acordo com a proposta para o novo ensino médio, os livros didáticos devem agora ser utilizados de forma conjunta pelos professores que compõem cada área de conhecimento, desta forma, a escolha da coleção e a sua efetiva utilização em sala, devem fazer parte de uma construção coletiva e ajustada dentro de um cronograma.

Ainda que acreditemos na importância de um trabalho interdisciplinar, é possível afirmar que não se trata de uma rotina no cotidiano das escolas no Brasil, portanto, o diálogo entre os docentes da área pode estar sujeito a alguns ruídos que tendem a tornar o processo de escolha mais demorado. Ainda que exista agora a necessidade de um mecanismo de escolha que deve levar em consideração a opinião dos docentes das diversas disciplinas, no PNLD 2021 os prazos de análise não sofreram alteração e precisaram ser cumpridos para dar seguimento aos trâmites que envolveram a escolha e o posterior recebimento do material pela escola.

Na área de conhecimento explorada neste estudo, a análise prévia realizada pelo MEC habilitou 9 coleções com seis livros em cada uma delas, que deverão ser utilizados no decorrer dos três anos do ensino médio. Cada livro é acompanhado por um “manual do professor”. Portanto, cinquenta e quatro livros e seus respectivos

manuais tiveram que passar pela análise dos professores da área de Linguagem e suas Tecnologias de cada escola para que fosse realizada a escolha de duas opções de coleções. A partir das coleções indicadas e a critério de disponibilidade da oferta para o MEC, ocorreu o posterior envio de uma das coleções para cada escola.

Para a área de Linguagens e suas Tecnologias, dentre as coleções aprovadas pela avaliação prévia do MEC, sete editoras diferentes estão representadas, todas elas com sede no estado de São Paulo. O total de autores das obras é de sessenta e dois, a maioria (51) com experiência docente, nascidos nas regiões sul e sudeste (52)<sup>15</sup> e grande parte com formação na área de Letras (26).

Mesmo que as informações do parágrafo anterior estejam limitadas ao aspecto quantitativo, é possível iniciar algumas reflexões a respeito de que tais números são úteis para demonstrar que as opções de escolha das obras nas escolas, podem representar um processo carregado de enviesamento. Afinal, estamos diante de um conjunto de livros formatados de uma maneira nova e completamente distinta (por área e não por disciplina), defendendo uma contextualização dos conteúdos, mas de forma controversa, construídos por editoras localizadas exclusivamente no estado de São Paulo, com autores, em sua grande maioria, ligados a realidade de uma única região do Brasil.

Além dos autores, algumas obras possuem os chamados “elaboradores originais”, nomenclatura utilizada para indicar pessoas que colaboraram com a elaboração das versões originais dos livros provavelmente em virtude de, dentre os autores, não existirem representantes de uma área específica. Estes são alguns dos aspectos que, de antemão, respaldam a necessidade de pesquisas que possam aprofundar reflexões sobre estes materiais didáticos.

O estudo adentra agora na análise propriamente dita dos livros didáticos para o ensino médio vinculados a área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias e aqui apresentados como objeto da pesquisa e apontamos como problema deste estudo a utilização do livro didático como instrumento de controle que busca normalizar conceitos e valores ligados a um projeto neoliberal para a educação.

A nossa análise incide de forma específica sobre os conteúdos indicados nos livros como relacionados a disciplina de educação física. Considerando que grande parte das escolas públicas do Brasil não possuía um livro didático específico para a

---

<sup>15</sup> Os outros 10 autores restantes são do estado da Bahia e compõem a mesma obra didática.

disciplina, estamos diante de uma novidade. Para nós parece óbvio que tudo que é novo pode enfrentar resistências, e no caso específico do “novo ensino médio” e da BNCC, diante de todo o cenário político e pouco democrático que envolveu o processo de elaboração da reforma e da base, a efetiva utilização do material didático em questão parece estar longe de ser uma unanimidade, mas não temos dados concretos que possam confirmar esta impressão.

Partimos então da já referida novidade que é a disponibilização de um livro didático por área que afirma, desde as normas expedidas em edital para a sua elaboração, contemplar a educação física. Os livros estão acompanhados por um manual do professor que especifica a relação de cada conteúdo com as competências e habilidades propostas na BNCC para cada área, apresenta um cronograma para desenvolvimento dos conteúdos e detalha a forma como cada ação/atividade proposta no livro deve ser realizada. Alertamos desde já para o fato de tal realidade merecer uma redobrada atenção pela efetiva possibilidade de controle pedagógico envolvida, dada a pormenorização das atividades contidas no manual, inclusive quanto ao tempo que o trabalho com cada conteúdo proposto deve durar.

Apenas para registro, relatamos aqui que uma das nove coleções aprovadas previamente pelo MEC e colocadas à disposição para o processo de escolha pelos professores da área de linguagem e suas tecnologias das escolas públicas (Coleção Palavras de Linguagem – Editora Palavras), não conta com nenhum profissional de educação física entre seus autores ou colaboradores originais.

Cada um dos seis livros que compõem esta coleção trabalha com uma única sugestão de tema/atividade para educação física por semestre e apresenta todo o conteúdo resumido em uma página para cada livro. Temos um quantitativo de 6 páginas com conteúdos relacionados à educação física dentro de um total de 968 páginas que compõem os seis livros da coleção.

Se estendermos as observações para os manuais docentes esta realidade é mantida. No material ao qual apenas o docente tem acesso, são apresentadas quatro sugestões por livro. Uma das sugestões coincide com a constante no livro e é pormenorizada no manual, as demais são citadas em um pequeno quadro onde a educação física é colocada como colaboradora para o aprofundamento de temáticas em geral voltadas para música, dança ou teatro.

No caso desta coleção, o discurso da inclusão da educação física no livro

didático não se materializa, tendo em vista que os conteúdos da área não são abordados nos livros. Importante lembrar que as coleções contam com a aprovação prévia do MEC e que deveria haver equidade na distribuição dos conteúdos dentre as disciplinas que compõem a área. Por este material didático não compor o escopo selecionado para este estudo em seus procedimentos metodológicos, não teceremos outros comentários sobre esta coleção <sup>16</sup>. Limitamo-nos a um questionamento carregado de ironia sobre a origem destas seis páginas, afinal, como já dissemos, não há ninguém da área de educação física entre os autores.

Em acordo com o descrito na proposta metodológica apresentada para o estudo, as análises foram realizadas na coleção de livros de Linguagens e suas Tecnologias, enviada pelo MEC para utilização em um campus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Importante frisar que o material enviado corresponde a segunda opção aprovada pelos docentes do Campus, e tal aprovação, passou por inúmeros questionamentos, inclusive com o posicionamento de alguns docentes quanto à possibilidade de não aderir ao PNLD 2021. Tal fato foi afastado pela gestão da instituição em virtude de a adesão já ter sido feita anteriormente sem consulta aos docentes, restando agora o processo de escolha.

Conforme informado previamente, a escolha dos livros nas escolas deve envolver a participação dos docentes da área de Linguagem e suas Tecnologias, no caso específico do *locus* da pesquisa, 04 docentes sendo 01 de educação física, 01 de artes e 02 de língua portuguesa. A escolha das obras ocorreu em fevereiro de 2021 e precisou acontecer num intervalo de três dias em virtude do momento de solicitação para escolha feito pelo campus do Instituto Federal e os prazos para atender as determinações do MEC. O primeiro dia foi utilizado para uma reunião de apresentação do sistema de acesso aos exemplares digitais das obras e o início das análises, o segundo dedicado a continuidade da análise das obras e o terceiro dia para finalização das análises e a definição das coleções escolhidas.

A solução internamente encontrada foi dividir entre os professores citados acima as coleções disponibilizadas pelo MEC (9 coleções com 6 livros e seis manuais do professor) e trocar informações a respeito das impressões a que cada um chegou, portanto, não houve tempo hábil para o acesso de todos os professores a todas as coleções. As obras aprovadas no processo de escolha foram a

---

<sup>16</sup> Nos apêndices desta tese é possível acessar as partes da coleção Palavras de Linguagem (livros e manuais) que tratam sobre a disciplina educação física.

0154P21201 (Se Liga nas Linguagens – Editora Moderna) como primeira opção e a 0179P21201 (Identidade em Ação – Editora Moderna) como segunda opção<sup>17</sup>.

Apesar da carta de encomenda<sup>18</sup> que acompanha os livros estar datada de fevereiro de 2022, o protocolo de recebimento<sup>19</sup> que registra a efetiva chegada dos livros na escola comprova que só começaram a chegar ao referido Campus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia em 20 de abril de 2022, já com o ano letivo em andamento, e em quantidade insuficiente para o quantitativo de alunos. A quantidade de livros para atendimento de todos os alunos só foi completada no segundo semestre de 2022, fato que comprometeu a utilização do material no ano de 2022 e, na área de Linguagem e suas Tecnologias, o material que chegou ao Campus foi o referente à segunda opção escolhida pelo corpo docente.

Por uma questão de organização, a análise realizada neste estudo, seguiu a ordem numérica das referências de cada livro da coleção, pois não existe uma indicação direta de qual livro deve iniciar e qual livro deve concluir os trabalhos com as turmas do ensino médio ao longo dos seis semestres.

A leitura da parte inicial do manual do professor referente a cada livro torna clara a intenção de apresentar argumentos que justifiquem as relações entre o material didático produzido, o “novo” ensino médio e a BNCC. Tal apresentação passa pela defesa de ações que promovam o que é chamado de protagonismo juvenil e a contextualização dos conteúdos. Passa também por sugestões que direcionam o uso do material em conjunto com as chamadas metodologias ativas, inclusive com possibilidades de uso no ensino híbrido; além de oferecer uma clara defesa quanto a importância de organizar e desenvolver os conteúdos levando em consideração bons resultados nas avaliações de larga escala.

O exemplar do livro didático voltado de forma específica para os alunos, também procura em suas páginas iniciais estabelecer relações entre os conteúdos, as competências e habilidades presentes na BNCC, desta feita de maneira mais sucinta por estar voltado mais diretamente para o corpo discente.

Cada um dos livros está organizado para uso durante um semestre letivo e seus conteúdos estão estruturados (conforme cronograma sugerido em todos os manuais para o professor) para utilização em dois bimestres letivos distribuídos em

---

<sup>17</sup>Conforme ata de aprovação registrada no Campus e disponível nos anexos do estudo.

<sup>18</sup> Carta de encomenda disponível nos anexos deste estudo.

<sup>19</sup>Protocolo de recebimento disponível nos anexos deste estudo.



oito semanas cada um. Os livros da coleção 0179P21201 não possuem em sua relação de autores, alguém da área de Educação Física. Dos cinco autores indicados temos dois da área de letras e três vinculados a artes/música. Entre os elaboradores originais temos mais dois com formação em letras e um com formação em Educação Física. Cada livro da coleção possui um tema específico e um subtema relacionado aos conteúdos indicados para cada disciplina. No caso da educação física, o quadro abaixo apresenta as temáticas apontadas como pertinentes à disciplina e indicadas para serem trabalhadas durante os três anos do ensino médio.

**QUADRO 03**

<b>1 Um mundo de linguagens; 0179P21201133IL (162 p.)</b>	<b>2 Linguagem na aldeia global; 0179P21201134IL (160 p.)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As práticas corporais como linguagem;(6 p.)</li> <li>• A diversidade nas práticas corporais; (6 p.)</li> <li>• Juventudes e práticas corporais: Corporeidade e identidade. (6 p.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ginástica para todos; (7 p.)</li> <li>• Interculturalidade e as práticas corporais;(8 p.)</li> <li>• Práticas corporais da cultura brasileira. (8 p.)</li> </ul>
<b>3 Linguagem, Ciência e Tecnologia; 0179P21201135IL (128 p.)</b>	<b>4 Linguagens e vida em sociedade; 0179P21201136IL (136 p.)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O corpo virtual e a cidadania; (5 p.)</li> <li>• Jogos digitais e corporeidade. (6 p.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capoeira e ancestralidade; (5 p.)</li> <li>• As práticas corporais e a vida em sociedade. (7 p.)</li> </ul>
<b>5 Linguagens, trabalho e economia. 0179P21201137IL (136 p.)</b>	<b>6 Linguagens e Meio Ambiente; 0179P21201138IL (120 p.)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A profissionalização das práticas corporais; (6 p.)</li> <li>• Os interesses culturais e o lazer; (8 p.)</li> <li>• Práticas corporais, saúde e ambiente de trabalho. (5 p.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas corporais, natureza e cultura; (7 p.)</li> <li>• A cultura do consumo no lazer: O circo como resistência. (6 p.)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base no sumário da coleção em análise.

Adentraremos agora de forma mais direta na análise dos manuais e dos livros da coleção Identidade em ação. Tal análise foi realizada levando em consideração as categorias de análise estabelecidas e suas relações com as temáticas apontadas no material como pertencendo à disciplina educação física. Sem nos preocuparmos de maneira direta com a defesa ou não da utilização do livro didático, buscamos

apresentar as dificuldades identificadas tanto na elaboração dos materiais didáticos quanto nos formatos e intencionalidades com as quais o conteúdo de educação física foi apresentado. Apontamos também aspectos que compreendemos como adequados ao desenvolvimento da educação física como colaboradora do ato educativo.

#### 4.1 FRAGILIDADES

Com relação aos aspectos considerados em nossa análise como fragilidades, faz-se importante frisar que os apontamentos refletem a análise de uma realidade não apenas sobre as páginas dos livros e seus conteúdos, mas buscam trazer para o texto observações realizadas a partir da apreciação de todo o caminho de produção da obra.

Para concretizar tal ação, as análises reportam aspectos legais do documento jurídico que norteou o PNLD 2021 (Edital 03/2019), o enquadramento dos conteúdos de educação física nos livros da área de Linguagem e suas Tecnologias, a relativização, superficialização e negação do conhecimento científico na forma como os conteúdos foram apresentados, o reduzido quantitativo de espaço para os conteúdos de educação física nos livros, as dificuldades de operacionalização das atividades propostas nos livros tendo em vista a realidade objetiva de grande parte das escolas públicas do Brasil e enviesamento de informações em virtude da apresentação a partir de pontos de vista únicos.

##### **4.1.1 Normas do edital para elaboração do livro didático**

Como já explanado no início deste trabalho, o objeto de estudo sobre o qual se está debruçado é o livro didático e nele recai um olhar que atravessa não apenas um conjunto de páginas, mas as inúmeras relações que perpassam aspectos históricos, processos de elaboração e escolha, questões pedagógicas, interesses e condições de uso do livro didático.

De forma mais específica, este trabalho buscou analisar os livros didáticos agora construídos não mais por disciplina e sim por área de conhecimento conforme preconiza a BNCC. As obras analisadas fazem parte de uma coleção vinculada ao

PNLD 2021 para o ensino médio, ligada à área de Linguagem e suas Tecnologias e com conteúdo relacionado à disciplina de educação física.

Em obediência ao que foi preconizado pelo edital do PNLD 2021, a coleção analisada na pesquisa é formada por seis livros de uso semestral, para utilização durante os três anos finais da educação básica - ensino médio. De acordo com o edital que regeu o processo de aprovação prévia do material didático realizado pelo MEC, os livros de cada área devem trazer de forma equilibrada os conteúdos que fazem parte das disciplinas que compõem a área; no caso em análise, língua portuguesa, artes e educação física.

O primeiro aspecto a ser aqui apreciado diz respeito a essa condição de equilíbrio preconizada pelo edital, conforme descrito nos trechos abaixo reproduzidos:

**2.3.1.4.1.** O conjunto dos **seis volumes do livro do estudante** deve abordar, de maneira equânime, todas as competências gerais, específicas e habilidades de cada área do conhecimento;

**2.3.1.4.3.** Para a área de linguagens e suas tecnologias, a obra deve **obrigatoriamente** contemplar as habilidades e as competências específicas relacionadas à **arte** e à **educação física**.  
(Edital 03/2019 PNLD ensino médio 2021 p. 5).

Ao combinarmos os termos “maneira equânime” e “obrigatoriamente” presentes nos dois itens copiados do edital, fica clara a necessidade do conjunto de seis volumes que forma cada coleção, apresentar esta condição de equilíbrio quanto aos conteúdos e suas disciplinas, porém, na coleção analisada, se levarmos em consideração apenas o espaço total em páginas dedicados a educação física nos seis livros, veremos que apenas 11,3% das páginas foram direcionados à disciplina. Se analisarmos as obras de forma separada este percentual variou entre o máximo e 14,37% e o mínimo de 8,59%.

Dentro da mesma coleção na qual a análise foi realizada, se considerarmos a quantidade de capítulos da coleção formada pelos seis volumes, temos 75 capítulos distribuídos entre as três disciplinas, sendo 38 para língua portuguesa (50,66%); 22 para a disciplina de artes (29,33%) e apenas 15 capítulos para educação física, representando um percentual de 20%.

Ao verificarmos a obrigatoriedade prevista no edital quanto à correlação das competências gerais, competências específicas e habilidades previstas na BNCC,

com os capítulos sugeridos para mediação do professor de educação física, observamos que tal condição equânime também não está aqui contemplada. Para as competências gerais (CG): pensamento crítico e científico (CG2) e autonomia e responsabilidades (CG10), aspectos bastante relevantes se levarmos em consideração os apontamentos teóricos preconizados pela própria base comum, não aparecem entre os mais correlacionados. Levando em consideração o aspecto quantitativo, empatia e cooperação (CG9), aparecem como a competência geral mais citada entre as correlações estabelecidas no livro didático.

Chama também atenção a ausência de qualquer correlação com a competência específica (CE) 4 descrita como a necessidade de:

[...] compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BNCC ensino médio - Competência específica 4 da área de Linguagens e suas Tecnologias).

Sobretudo se levarmos em consideração que alguns capítulos descrevem a análise dos aspectos culturais, políticos, históricos e sociais, como objetivo a ser alcançado.

No caso das habilidades, das vinte e oito constantes na descrição da Base Nacional Comum Curricular para área de Linguagens e suas Tecnologias, sete (25% do total) não são listadas ou correlacionadas a nenhuma temática de educação física contida na coleção analisada.

Reconhecemos que uma análise quantitativa apoiada em percentuais calculados a partir da aplicação de um procedimento estatístico básico, não se apresenta como a melhor forma de avaliar o equilíbrio das disciplinas e seus conteúdos que, segundo o edital, deveria estar presentes nos livros de cada área de conhecimento, mas, por si só, os números chamam atenção por tornar clara a inexistência da “maneira equânime” e do “obrigatoriamente” preconizados no edital; fato agravado se considerarmos que a disciplina de língua portuguesa é exceção aos livros elaborados por área de conhecimento por possuir uma outra coleção de livros didáticos exclusivos para seus conteúdos; e ainda assim ocupa mais de cinquenta por cento dos capítulos da coleção de Linguagens e suas Tecnologias analisada, que afirma englobar artes, literatura e educação física.

Não estamos aqui abraçando a utilização da BNCC, as nossas discordâncias quanto à base já foram apontadas anteriormente, nossa intenção aqui é a de chamar atenção para mais uma discrepância que, em nossa forma de perceber, amplia ainda mais o controle por reduzir a aplicação dos poucos aspectos da base que poderiam colaborar com os conceitos de liberdade, autonomia e democracia por ela mesma preconizados, reduzindo a possibilidade de perceber, resistir e modificar um quadro de dominação.

#### **4.1.2 Educação física na área de linguagem e suas tecnologias**

Um aspecto que também chama atenção é o fato de iniciar o primeiro livro da coleção, em seu primeiro capítulo sugerido para a educação física, justificando, não o conteúdo do capítulo, mas os motivos que levam a disciplina a estar presente naquela determinada obra. Lembramos que, apesar do edital indicar que não há necessidade de existir uma ordem específica para utilização dos livros das coleções, não nos parece coincidência que, considerando a referência numérica utilizada – 0179P21201133L – como o primeiro livro da coleção, o seu primeiro capítulo sugerido para mediação da educação física, seja iniciado tentando argumentar a respeito dos motivos que levam a educação física a estar incluída na área de Linguagem e suas Tecnologias.

Tal iniciativa parece reconhecer um certo estranhamento quanto a colocação da educação física nesta área de conhecimento e busca já no início da obra oferecer uma justificativa para tal inclusão, porém, diante de tamanha superficialidade com a qual a justificativa é apresentada, a iniciativa não consegue se sustentar de forma consistente.

**FIGURA 01** – recorte parcial da página 42 da obra em análise 0179P21201133IL



Artista da companhia de entretenimento canadense Cirque du Soleil durante apresentação na Cidade do México, em 2017.

**PROBLEMATIZAÇÃO**

1. Por que as práticas corporais são consideradas linguagens do corpo?
2. Como os gestos das manifestações da cultura corporal expressam sentidos e significados para diferentes culturas?
3. Quais vivências podem ser realizadas por você e seus colegas em Educação Física sob o tema práticas corporais como linguagens?

A Educação Física faz parte da área de Linguagem corporal no currículo escolar porque os movimentos realizados pelos seres humanos são carregados de história, sentimentos e cultura. Chamamos de gestos esses movimentos dotados de intencionalidades. Ao vivenciar jogos, brincadeiras, lutas, ginásticas, danças e esportes, cada cultura cria um significado para os gestos das práticas corporais.

Você já tinha pensado sobre essas questões? Foram reflexões como essa que levaram os cientistas e docentes da área de Educação Física a desenvolver pesquisas para compreender os sentidos e significados que cada comunidade constrói das manifestações da cultura corporal.

A produção do conhecimento sobre os aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais, biológicos e fisiológicos dessas práticas corporais teve grande expansão ao longo das últimas décadas.

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

O texto inicial do capítulo, conforme demonstrado na figura acima, aponta para o movimento enquanto objeto carregado de “história, sentimentos e cultura” e chama de gesto o movimento realizado com intencionalidade. Mais adiante, o próprio texto afirma que o movimento também é composto de fisiologia, biologia, economia e política.

Para onde foram estes outros aspectos? Quem definiu e com base em quais critérios, foram escolhidos uns em detrimento dos outros? Serão todos trabalhados como conteúdo de Linguagem ou estaríamos diante de uma tentativa de resolver uma situação a partir de um contexto de redução de danos, dada a impossibilidade de enquadramento da educação física dentro de uma das áreas de conhecimento apresentada nos documentos oficiais?

A única referência feita no livro ou no manual docente aos aspectos citados, encontra-se representada na figura abaixo e eles estão resumidos a pequenas e rasas afirmações que não apresentam possibilidades de aprofundamento, não estabelecem relações com a possibilidade de aprofundamento em livros didáticos de outra área e não oferecem nenhuma indicação da fonte de onde foram retirados, conforme podemos acompanhar na imagem a seguir

FIGURA 02 – recorte parcial da página 44 da obra em análise 0179P21201133IL

## Zoom

### Os diversos aspectos das práticas corporais

**Aspectos sociais das práticas corporais:** relacionam-se às questões candentes da nossa sociedade, como gênero, classe social, raça e etnia.

**Aspectos históricos das práticas corporais:** acontecimentos construídos pelas sociedades ao longo dos anos e que influenciam a interpretação das manifestações da cultura corporal.

**Aspectos políticos das práticas corporais:** relacionam-se às influências que as decisões políticas exercem sobre a sociedade e, conseqüentemente, sobre as práticas corporais.

**Aspectos econômicos das práticas corporais:** referem-se às questões econômico-financeiras que regulam, interferem, valorizam ou desvalorizam determinados grupos e manifestações da cultura corporal.

**Aspectos biológicos das práticas corporais:** dizem respeito à biologia do corpo humano e de como essa biologia é influenciadora e influenciada pelos temas da Educação Física.

**Aspectos fisiológicos das práticas corporais:** referem-se aos mecanismos de funcionamento do corpo na realização de práticas corporais.

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

Ao final do capítulo é solicitada uma atividade a partir da escolha de uma prática corporal para vivência e discussão relacionando os aspectos constantes na figura às práticas corporais, porém, como já dito, sem nenhuma indicação de fonte de consulta e, portanto, restrita ao que já faz parte do senso comum.

Outro ponto a ser considerado sobre este enquadramento da educação física na área de Linguagem e suas Tecnologias, levando em consideração a coleção analisada, reside no fato do manual docente, também não conter nenhum aprofundamento sobre tal discussão e o único material de consulta sugerido<sup>20</sup> já partir do pressuposto de que a educação física pertence a esta área de conhecimento, indicando a visão, dita biologizante, como limitada e retrógrada, e fundamentando as relações entre o movimento e seus significados como suficientes para justificar a inserção na área. Não estamos defendendo uma visão biologizante da educação física, apenas usamos o citado exemplo para trazer uma reflexão a respeito da hoje massificada tendência na ideia de que, para superar uma determinada visão a respeito de um determinado objeto, será obrigatoriamente necessário excluir as ideias contidas nas visões anteriores.

Não é objeto deste estudo responder aos aspectos aqui levantados quanto a

<sup>20</sup>NEIRA; M. G. e NUNES; M. L. F. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. Calígrama (São Paulo. Online), [S. l.], v. 3, n. 3, 2007. DOI: 10.11606/issn.1808-0820.cali.2007.66201. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/66201>. Acesso em: 16 abr. 2024.

área de conhecimento na qual a educação física foi enquadrada, fica a sugestão para que outras pesquisas acadêmicas possam aprofundar a discussão, tendo em vista a nova forma de apresentação dos livros didáticos por área de conhecimento. Acreditamos ser pertinente levantar considerações quanto a existência de conteúdos da disciplina educação física que não conseguem ser aprofundados, tendo em vista seu distanciamento da área de linguagem e aproximação com assuntos definidos como pertencentes a outras áreas de conhecimento.

#### **4.1.3 Relativização do Conhecimento Científico**

Sobre esta relativização do conhecimento científico faz-se importante destacar que apenas um dos livros da coleção analisada aponta a competência geral 2 da BNCC – Pensamento crítico e científico – como vinculada aos objetivos da obra. Fato que nos remete as palavras de Saviani (2011) a respeito da condição de acesso ao saber científico sistematizado

Então, a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isso aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular (Saviani, 2011 p. 70).

Mesmo diante de todas as nossas discordâncias com relação a BNCC anteriormente apresentadas no capítulo um, se o próprio documento norteador da educação básica aponta como competência geral o desenvolvimento do pensamento crítico e científico, por que razão os livros didáticos são elaborados pelas editoras e aprovados pelos órgãos oficiais sem atender, ou pelo menos enfatizartal direcionamento?

Em resposta a esta pergunta, retomamos algo já tratado no segundo capítulo desta tese sobre a intencionalidade em limitar o acesso ao saber científico, mantendo tal condição apenas nas mãos da classe dominante, fato apontado por Bittencourt (1993) ao fazer referência as discussões sobre a educação no Brasil no século XIX.

O prestigiado político temia ainda o risco que as classes dominantes correriam em perder uma preciosa mão-de-obra subserviente: “as



**“pessoas necessárias aos trabalhos mecânicos, adquirindo conhecimentos superficiais, se desgostam da sua laboriosa condição, e aspirando à mudança de estado, são facilmente seduzidas para Revoluções por insidiosos demagogos”** (Bittencourt, 1993 p. 28).

Quase duzentos anos depois, tal intencionalidade relacionada à condição do acesso ao conhecimento científico continua presente, como é possível observar em inúmeros momentos nos quais a coleção analisada se restringe a apresentar temas e sugerir discussões pautadas apenas nas opiniões, no conhecimento empírico e nas vivências dos professores e estudantes, não disponibilizando nenhum material ou, pelo menos, caminhos para acesso ao tema a partir de dados científicos.

O resultado desta relativização atinge de forma direta a formação acadêmica do discente e sua condição cidadã. Atinge ainda o próprio papel da escola enquanto espaço de construção e difusão do saber científico. A sistematização preconizada por Saviani (2011) para o método de ensino pautado na pedagogia histórico-crítica aponta para cinco momentos distintos que têm início na prática social, passa pela problematização, instrumentalização, catarse e retorna a prática social para promover a transformação da realidade.

A análise da BNCC e seu suporte na pedagogia das competências, caminha em sentido oposto a tal transformação, tendo em vista que o ponto inicial não é a prática social e sim as necessidades do mercado. Não existe problematização, mas sim a apresentação de soluções prontas para atender as necessidades previamente definidas pelo capital, a instrumentalização não está apoiada numa fundamentação científica, mas resumida a repetição dos aspectos contidos nos manuais docentes e livros didáticos.

Sem que os momentos anteriores sejam vivenciados, não há o que falar sobre catarse e prática social transformadora. O resultado de tal percurso é apenas “mais do mesmo” e continuidade das desigualdades sociais.

#### **4.1.4 Superficialização e Negação do Conhecimento Científico**

A continuidade da análise dos manuais e livros da coleção torna possível prosseguir identificando diversos momentos nos quais o conhecimento científico é negado, com o conteúdo ou deixando de compor as páginas do livro ou sendo apresentado de forma superficial. É necessário e urgente questionar a profundidade das relações estabelecidas entre uma quantidade tão diversa de aspectos sugeridos

para serem desenvolvidos em um intervalo de apenas seis semanas, conforme previsto pelo próprio cronograma de aulas presente nos manuais docentes, sobretudo por estarmos diante de um cenário de redução da carga horária das disciplinas do núcleo comum proveniente da reforma que propôs o chamado “novo ensino médio”.

Não estamos aqui tentando estabelecer um julgamento sobre a adequação ou não de tais propostas ao tempo pedagógico, ainda que em alguns momentos tais reflexões devam ser feitas; mas nos debruçamos sobre a superficialidade contida na forma como os conteúdos são apresentados, tal ação, a nosso ver intencional, atinge de forma direta o papel da escola no que diz respeito a ser um espaço de transmissão – assimilação do saber sistematizado (Duarte, 1998).

Pensar de forma científica exige a compreensão de que o fenômeno e a essência não são coincidentes e claramente perceptíveis (Subtil, 2016). Tal condição torna clara a necessidade de reflexão sobre “a coisa em si” para que o fenômeno e suas relações históricas e sociais sejam compreendidas. Em nosso caso “a coisa em si” é o livro didático, e a sua elaboração e inserção na prática social que não se deixam perceber de forma imediata. O livro está carregado de ideologias que representam àqueles que possuem a condição de estabelecer as regras para elaborá-lo, logo, a visão capitalista e a classe dominante. A partir de uma análise com perspectiva histórica e fazendo uso do método dialético, caminha-se no sentido de perceber a totalidade e as diversas contradições nela presentes.

Outro papel fundamental da instituição escolar, afetado diretamente pela superficialização e negação do conhecimento científico, possui relação com a dimensão ontológica da formação, tendo em vista a influência direta deste aspecto para a possibilidade de conhecimento e ação transformadora sobre a realidade. Transformar uma realidade passa obrigatoriamente pela condição de conhecê-la. Sobre tal contexto, Kaira Porto (2017), nos diz:

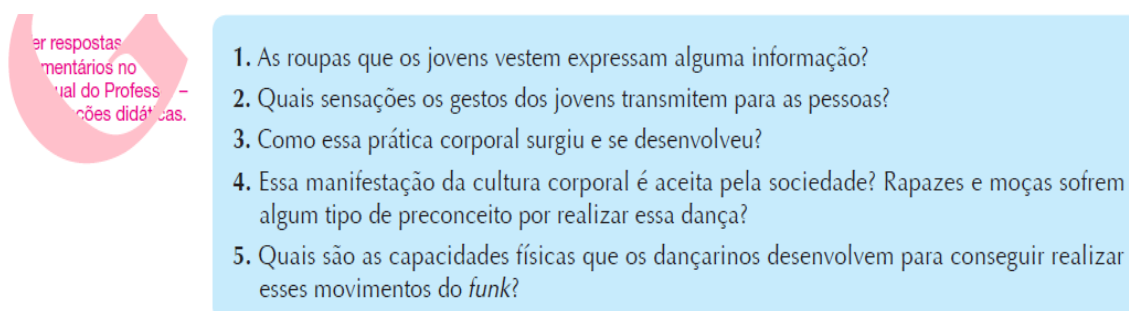
Assim, queremos ressaltar que ao afirmarmos a necessidade da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, não estamos conferindo destaque à dimensão epistemológica em detrimento da dimensão ontológica e sim que a apropriação dos conhecimentos é necessária para se conhecer a realidade. Não basta, entretanto, conhecê-la e não agir sobre ela, então tais conhecimentos teóricos são necessários para intervir e transformar a realidade, o que diz respeito à dimensão ontológica (Porto, 2017).

Nas análises realizadas no material didático, nos deparamos com inúmeros exemplos ligados a superficialização e a negação de conhecimentos que, como já dito, comprometem a formação em seus aspectos epistemológicos e ontológicos.

O manual docente 0179P21201133IM, em seu texto para apresentação dos objetivos relacionados ao capítulo 8, se diz alinhado com a competência específica 5 apresentada na BNCC e aponta a necessidade de pesquisar sobre a cultura de diversas lutas, danças, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras, de modo a interagir socialmente com tais práticas e estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças. Tal realidade leva ao questionamento quanto à profundidade das relações estabelecidas diante da quantidade de práticas apontadas no capítulo, sobretudo se levarmos em consideração o intervalo de apenas seis semanas, conforme sugerido pelo cronograma de aulas do manual docente.

No livro 0179P21201133IL, seguindo a estrutura apresentada para abordagem de cada temática do livro, o material está organizado em seções. A primeira delas inicia o que chamam de problematização a partir de perguntas que se referem a análise de uma imagem, e solicita que o professor aprecie as respostas dos alunos com base nas sugestões de respostas constantes no manual docente. As perguntas fazem referência as vestimentas e as capacidades físicas para a prática corporal apresentada na imagem de três jovens dançando funk.

FIGURA 03 – recorte parcial da página 84 da obra em análise 0179P21201133IL



Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

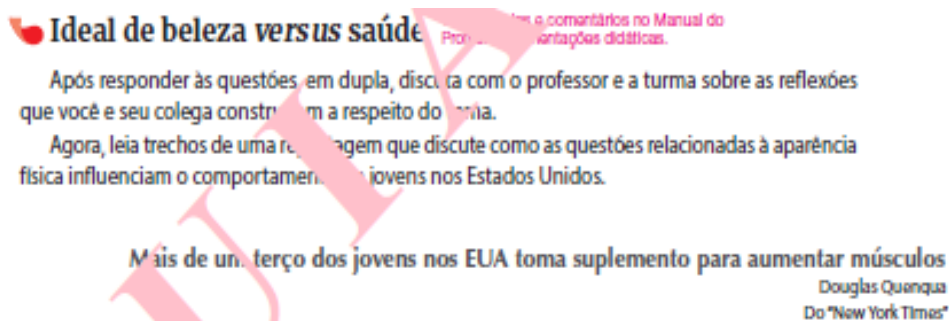
No capítulo 9 do mesmo livro, a falta de referências acadêmicas permanece e até mesmo o manual docente se limita ao detalhamento da forma como as atividades para realização nas aulas devem ser organizadas, apresentando inclusive prováveis respostas e tomando como possibilidade o que chamou de “resposta

peçoal”, nunca clara ideia de que, para algumas questões, não existem parâmetros e o estudante pode responder como lhe aprouver.

O livro 0179P21201135IL apresenta a temática corpo virtual e cidadania sendo inicialmente explorada a partir de uma proposta de reflexão a respeito da relação dos jovens com as redes sociais, da maneira como os padrões de beleza estão postos nas ferramentas digitais por eles acessadas e como essas ferramentas influenciam o cotidiano dos estudantes.

A atividade seguinte apresenta como proposta a leitura de diversos trechos de uma reportagem publicada em 2020. A citada reportagem, apesar de apresentar termos técnicos da área de fisiologia, não faz referência ao conceito dos termos ou indica um autor que os embase, simplesmente foi escrita pelo correspondente de um jornal estadunidense e dirigida para um jornal brasileiro, a respeito da utilização de suplementos para aumento de massa muscular por um terço dos jovens nos Estados Unidos da América.

FIGURA 04 – recortes parciais da página 67 da obra em análise 0179P21201135IL



Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

Importante ressaltar que, por tratar-se de um texto jornalístico, não foi encontrada uma sugestão de fundamentação científica que pudesse dar suporte a discussão. A superficialidade com a qual o tema é tratado, ainda que tenha sido destacado como importante, dificulta, por exemplo, abordagens sobre os tipos de suplemento, a diferenciação entre suplementos e esteroides anabolizantes, o papel da dieta ou outras temáticas relacionadas ao tema.

Após a leitura dos trechos da reportagem, é solicitado que os estudantes realizem uma entrevista com outros jovens a partir de uma sugestão de perguntas, elabore argumentos e construa textos para publicação em redes sociais defendendo

seu posicionamento pessoal sobre o tema (Práticas corporais, saúde e beleza). Ainda que venha a ser uma atividade interessante, novamente ressaltamos a ausência de fundamentação científica sobre o tema, num claro exemplo de conhecimento que está sendo negado, talvez por se considerar que não cabe discutir aspectos da biologia no livro de linguagens.

O capítulo tem continuidade com a seção “experimentando” que apresenta a proposta para que o professor organize uma sequência de aulas com o intuito de fazer com o que os estudantes vivenciem práticas corporais e posteriormente sejam realizadas pesquisas a respeito das práticas. O livro traz algumas sugestões de práticas, a saber: ioga, alongamento, meditação, treinamento funcional e caminhada/corrída, porém, a superficialidade é mantida, tendo em vista que o conteúdo sobre a prática é apresentado com uma foto e um pequeno parágrafo, nada mais, como é possível verificar na figura abaixo.

FIGURA 05 – recortes parciais da página 70 da obra em análise 0179P21201135IL

#### Meditação



Praticante de meditação em uma postura da atividade, que visa melhorar a respiração.

Ao finalizar a experiência da meditação na aula, reflita sobre como se sente: relaxado, ansioso, tranquilo. Observe também como estão a postura e a respiração. Anote essas percepções no caderno para compartilhá-las com os colegas.

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

O afastamento da argumentação com base científica não estaria reduzindo o aprofundamento da compreensão dos conflitos e da análise crítica propostos como “competências e habilidades” a serem desenvolvidas? Não estaríamos então correndo o risco de manter as discussões apoiadas apenas no conhecimento empírico? Não estaria inclusive sendo maculado o papel da escola como espaço de produção e divulgação do conhecimento científico? Novamente cabe construir questionamentos a respeito da intencionalidade de tal ação e de que interesses são

satisfeitos com esta prática.

Ao suprimir e negar conteúdos não estaríamos correndo o risco de abrir mão do que Saviani (2011) chama de “clássico” e, portanto, com permanência necessária na formação acadêmica dos estudantes? A citada superficialização não estaria ancorada em um conceito relativista a respeito do conhecimento científico e hoje presente nas ideologias pós-modernas, abrindo espaço para posicionamentos representados na educação pelo neotecnicismo (Freitas, 2014) como braço do capital? Ao contrário de superficializar ou negar, não haveria a possibilidade de promover uma superação a ser realizada por um processo de incorporação, como preconiza a pedagogia histórico-crítica?

#### **4.1.5 Reduzido Espaço para Conteúdos de Educação Física**

Outro importante ponto de reflexão diz respeito à elaboração dos livros a partir de temáticas específicas a exemplo de “meio ambiente”, “trabalho e economia” ou “vida em sociedade”. O tema específico de cada livro é utilizado para estabelecer *links* entre linguagem e outros subtemas como “diversidade cultural”, “juventudes” ou “profissionalização”, e a partir daí os conteúdos das disciplinas passam a ser abordados.

Tal estratégia pode se mostrar interessante dentro de uma perspectiva interdisciplinar pela possibilidade de abordar um tema a partir de diferentes prismas, porém, existe o risco de reduzir o conteúdo específico de cada disciplina selecionado para compor a obra, caso a abordagem utilizada no livro direcione o foco para o subtema proposto e não para o conteúdo da disciplina e as possibilidades de reflexão neste contexto.

Se reconhecermos o livro didático como importante e, para a realidade de algumas escolas e estudantes, como principal fonte de consulta a respeito de um determinado conteúdo, precisamos estar atentos a uma exclusão ocasionada por dois fatores: além do problema já citado quanto ao foco recair apenas sobre os subtemas e negligenciar os conhecimentos da disciplina em si, é preciso levar em consideração que a própria estruturação dos livros por área de conhecimento, já traz a necessidade de promover uma seleção de conteúdos também excludente, tendo em vista a quantidade máxima de páginas definidas pelo edital para cada livro didático.

No caso específico da disciplina educação física, na coleção analisada, o livro que é apontado como um material de apoio que passou a incluir a educação física nos materiais didáticos fornecidos para uso no ensino médio, termina por reduzir as possibilidades de aprofundar os conhecimentos a respeito dos conteúdos específicos da educação física pelos dois fatores já citados, o espaço dedicado nos livros à disciplina e a forma como alguns conteúdos são tratados de forma indireta.

Como exemplo podemos citar o capítulo 9 do livro 0179P21201133IL que busca discutir as relações das práticas corporais com a sociedade de consumo a partir de poemas e imagens, atividade inclusive sugerida para realização de forma interdisciplinar com os docentes da área de Língua Portuguesa e Artes. O foco dado à discussão está na sociedade de consumo e na possibilidade de encontrar outros poemas que abordem esta relação.

Por mais que venha a ser considerada uma atividade interessante, cabe uma reflexão a respeito da intencionalidade de tal forma de abordagem e da pertinência da atividade tendo em vista que muitas outras temáticas de língua portuguesa e artes já constam no livro, inclusive em quantidade bem superiores as temáticas sugeridas para a educação física, portanto, consideramos que deveriam ser propostas atividades que adentrassem de forma mais direta nos conteúdos ligados ao conhecimento acadêmico específico da área de educação física.

No capítulo 4 do livro 0179P21201134IL, a temática sugerida é “ginástica para todos”, porém, a ênfase dada ao tema caminha no sentido de fomentar discussões sobre preconceitos e estereótipos. Resguardada a importância de tais conceitos, tal discussão é algo que repete uma proposta de reflexão já realizada em outro volume da coleção, diferindo apenas pelo fato de anteriormente ter sido utilizado o tema futebol e agora ser utilizada a ginástica como pano de fundo.

A página seguinte do mesmo capítulo inaugura uma seção denominada “conexões” e propõe a sugestão de uma atividade de mediação para além da disciplina educação física, acrescentando a perspectiva interdisciplinar com participação de docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Apesar de compreendermos a riqueza constante na possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar e da organização da seção com um perfil mais aproximado do conhecimento científico, trazendo citações de autores diversos; esbarramos no fato de que os conteúdos apresentados continuam destacando a reflexão sobre estereótipos e preconceitos e não trazem para a discussão acadêmica o conteúdo

de ginástica e sua aplicação no contexto social.

No primeiro capítulo do livro - 0179P21201136IL está sugerida como temática para mediação do professor de educação física “capoeira e ancestralidade”. O capítulo é iniciado com a apresentação de uma breve definição a respeito do que vem a ser ancestralidadee, a partir desta definição, é afirmada a existência de relações históricas entre os africanos trazidos como escravos para o Brasil e a capoeira como manifestação cultural apresentada como forma de resistência. Importante frisar que tal afirmação não apresenta explicações que possam embasar tal relação, apenas parte do pressuposto de que são reais, passando a construir todo o restante do texto a partir da afirmação.

FIGURA 06 – recorte parcial da página 12 da obra em análise 0179P21201136IL



Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

A imagem acima faz parte da obra em análise e, como já dito, inicia a apresentação do conteúdo “capoeira e ancestralidade” para o aluno. Os textos que aparecem destacados em amarelo, não estão presentes na cópia recebida pelo

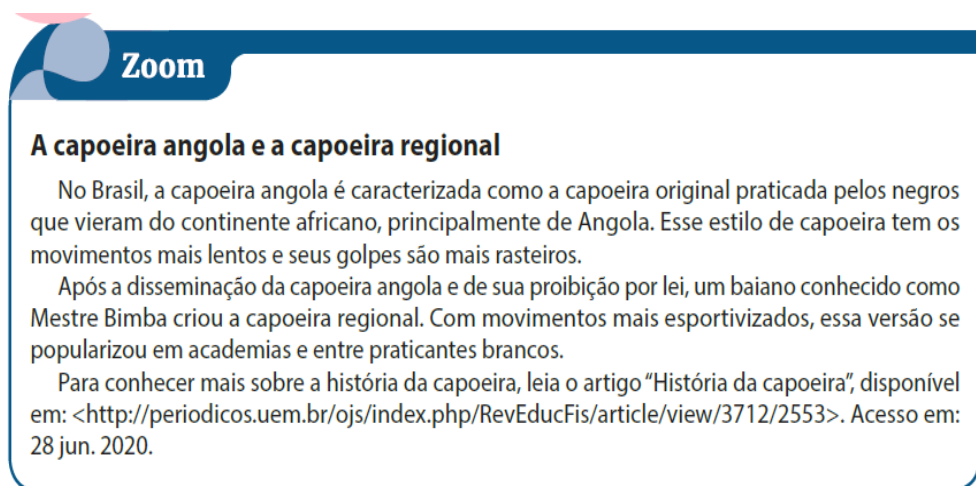


estudante, fazendo parte apenas das instruções direcionadas aos professores.

Após a breve explanação sobre o tema, conforme o recorte acima, o capítulo passa a fazer referência a “música na capoeira”, seguida da letra de uma ladainha, descrita apenas como necessária para que aconteça a abertura da roda de capoeira. A partir daí sugere-se pesquisas sobre a letra da ladainha e as outras manifestações culturais nela propostas.

Não estamos aqui retirando a importância de conhecer as relações da musicalidade e dos instrumentos no contexto da capoeira, a nossa crítica volta-se ao fato de enfatizar tais aspectos em detrimento de toda a discussão histórica, política e social que a temática permite e, por que não dizer, exige. Apesar da referência feita a capoeira como manifestação “cultural, social, histórica e política”, não encontramos no material (livro e manual) subsídios que permitam aprofundar esses aspectos. Apenas no recorte abaixo é possível encontrar alguma referência para que se conheça de forma mais direta a capoeira.

FIGURA 07 – recorte parcial da página 15 da obra em análise 0179P21201136IL



Capoeira e ancestralidade

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

O acesso ao link sugerido na imagem permite ampliar um pouco as discussões sobre os aspectos históricos da capoeira e a discussão sobre seus estilos e origem, mas ainda mantém distância quanto a um aprofundamento relativo à situação social

desta manifestação cultural, pois o objetivo do artigo referido é o de fazer uma abordagem histórica e não política/social. Além disso, é provável que a quantidade de acessos a este material apresentado como auxiliar, não represente o cotidiano escolar, seja pela não existência de rotinas neste sentido ou ainda pelas dificuldades estruturais para o acesso, como já relatamos.

O capítulo 12 do livro 0179P21201136IL apresenta como temática “as práticas corporais e a vida em sociedade”, conforme é possível observar na imagem abaixo. Sua estruturação segue os mesmos padrões utilizados para o tema 01, relacionando os pontos abordados pela Base Nacional Comum Curricular (texto destacado em amarelo), fazendo uso de uma organização gráfica muito boa e repleta de imagens, apresentando o conteúdo a partir de seções com nomenclaturas comuns a outros capítulos (*Práticas em ação*, *Experimentando* e *Em outros contextos*) e problematizando questões sempre com base nas referências contidas no manual do professor.

FIGURA 08 – recorte parcial da página 128 da obra em análise 0179P21201136IL



Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

Seguindo o mesmo padrão de livros e capítulos anteriores, o primeiro parágrafo deste capítulo da obra busca sintetizar o que será estudado e, neste caso, indica aspectos interessantes a respeito das práticas corporais como expressão da cultura de um povo e das possibilidades de estabelecer relações com a história desse grupo social, porém, assim como aconteceu no tema 01, a partir daí o foco passa a ser os esportes para pessoas com deficiência<sup>21</sup>, trabalhados muito mais em um contexto informativo do que nas questões históricas e sociais que envolvem tal prática.

De forma alguma estamos aqui diminuindo a importância em ampliar conhecimentos e realizar discussões que envolvem a realidade social dos deficientes e a importância da prática esportiva no processo de inclusão, porém, o estudo de uma temática denominada de “práticas corporais e a vida em sociedade” deve passar por muitos outros segmentos desta mesma sociedade, inclusive pela realidade da escola na qual o livro está sendo utilizado, está inserida. Não encontramos no material analisado, nenhuma ampliação referente ao tema; fato que leva a inferir a respeito da clara superficialização do conteúdo, presente na obra.

No mesmo capítulo propõe-se discutir a possibilidade de unificação entre os Jogos Olímpicos e os Jogos Paralímpicos, porém, são muitos os silêncios sobre os interesses que acompanham tal proposta de unificação. Não se discute as realidades de vida destes atletas, o acesso à prática corporal, seu desenvolvimento dentro do ambiente escolar, as condições estruturais de suas preparações, o preconceito envolvido, as visões capacitistas aqui presentes; enfim, a discussão proposta é sobremaneira rasa e aponta como culminância deste processo a organização de uma competição, fato interessante, mas voltado apenas para o “fazer” algo, tornando clara a perspectiva pedagógica que norteia a proposta educativa.

No capítulo 2 do livro 0179P21201137IL ao tratar sobre práticas corporais e profissionalização, toda a discussão ficou reduzida a exemplos relacionados a modalidade de futebol. Guardada a importância do futebol enquanto manifestação cultural no Brasil, acreditamos tratar-se de um reducionismo, tendo em vista que outras práticas corporais também passaram e passam pelo processo de profissionalização, mas com percursos históricos e sociais diferentes. Além da utilização para análise da profissionalização (livro 37 cap.2) acima citada, o futebol

---

<sup>21</sup> Independente das discussões a respeito do termo, “Esportes para pessoas com deficiência” foi a nomenclatura apresentada no livro para se referir aos esportes adaptados.

também está relacionado a temáticas de racismo (livro 33 cap. 8), preconceito de gênero (livro 33 cap.9) e espaços de lazer (livro 37 cap.5).

O Capítulo 5 do livro 0179P21201137IL é iniciado a partir da apresentação do significado etimológico do termo lazer e logo após é citada sua relação com tempo livre, definido no livro como “período nos quais não se está envolvido com atividades obrigatórias”. O espaço para tratar o conteúdo em suas relações com aspectos de desigualdade social, exploração humana, direitos trabalhistas e tantos outros temas engajados de forma direta, foi aqui deixado de lado. Levando em consideração o fato de a temática geral do livro ser indicada como linguagens, trabalho e economia, nos parece óbvia a negação de conhecimento quanto ao processo histórico de formação da relação do homem com o trabalho, como importante suporte para discutir o processo histórico de formação do lazer enquanto prática e direito. Cabe-nos novamente refletir sobre interesses e intencionalidades de tamanho silêncio.

O capítulo 7 do mesmo livro apresenta como temática as relações entre práticas corporais, saúde e ambiente de trabalho, inclusive com disponibilização de uma imagem de abertura com funcionários de uma empresa numa aula de ginástica laboral.

FIGURA 09 – recorte parcial da página 76 da obra em análise 0179P21201137IL



Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

O texto inicial do capítulo parte do consenso de práticas corporais como

promotoras de melhoria da saúde e da qualidade de vida em geral, não fazendo alusão a questão trabalho. Não vamos entrar na discussão sobre benefícios do exercício físico, mas cabe aqui um alerta sobre a possibilidade de gerar uma confusão a respeito de saúde no trabalho e de saúde em geral.

Segundo próprio livro, estudiosos sobre este assunto, divergem a respeito da oferta da ginástica laboral já ser suficiente para melhorar a saúde e evitar lesões por esforços repetitivos e outras doenças ocupacionais. Não fazemos tal observação com o intuito de diminuir a pertinência em discutir este tema, pelo contrário, reconhecemos a sua importância e buscamos aqui apresentar a urgência em superar por incorporação ao invés de excluir, fazendo isso por meio de diversas outras relações que devem tomar parte desta discussão para possibilitar que a reflexão crítica, proposta no manual docente, alcance seus objetivos.

Estes são alguns dos exemplos que retratam um pouco a respeito da influência de como a forma a partir da qual os conteúdos são apresentados nos livros didáticos determina a possibilidade ou não de aprofundá-los. Reiteramos que, mesmo diante da importância das discussões dos subtemas, o foco em tal ação reduz o espaço de apresentação de conteúdos da educação física sob uma perspectiva de conhecimento científico.

Retomamos aqui as ideias de Saviani (2011) já expressadas no capítulo três deste trabalho quando, ao escrever seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica*, já alertava para a necessidade de uma mediação do trabalho educativo que possibilitasse a identificação das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente, reconhecesse as condições de sua produção; a conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; e o provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção e as tendências de sua transformação.

A forma como os livros são elaborados, seus conteúdos são selecionados e apresentados nos livros didáticos por área de conhecimento; dificultam sobremaneira o trabalho educativo na perspectiva proposta por Saviani, maculando o papel da escola como espaço de produção e divulgação do conhecimento científico. Cabem algumas perguntas a respeito da intencionalidade de tal ação em negar e superficializar conteúdos, é pertinente a realização de uma busca para conhecer que interesses são atendidos com esta prática e quem se beneficia com

tais ações e, para além da apresentação de tais circunstâncias, faz-se necessário refletir a respeito das possibilidades que podem colaborar na superação tal modelo.

#### **4.1.6 Condições Objetivas para Desenvolvimento dos Conteúdos**

Como já apontado anteriormente, o pequeno quantitativo de conteúdos ligados à educação física que estão apresentados nos livros da coleção, já se coloca como um problema a ser questionado. Acrescente-se agora que, ainda que consideremos a importância de ampliar os conteúdos ligados diretamente a educação física, seja também necessário analisar as condições estruturais para que os conteúdos sugeridos possam ser efetivamente vivenciados.

O manual docente 0179P21201135IM, ao tratar no capítulo 12 de uma temática dedicada aos jogos digitais, sugere que sejam experimentados jogos relacionados a práticas corporais de danças, lutas, ginásticas e esportes. É de extrema importância deixar claro que a vivência desses jogos exige uma condição estrutural de espaços e equipamentos que, em geral, não existem nas escolas públicas.

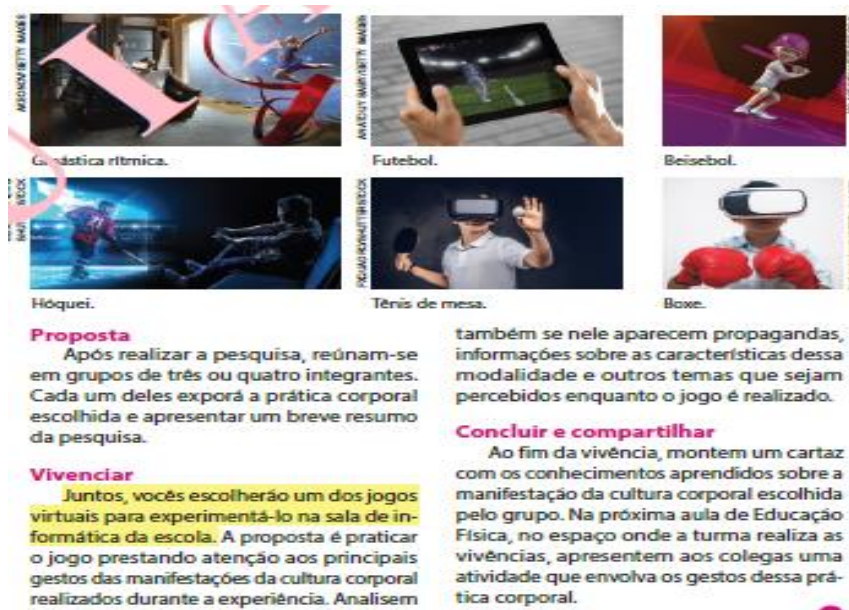
Ressalte-se que o manual apenas coloca o verbo no imperativo (possibilite) quando se dirige ao professor e não traz nenhuma outra informação a respeito de como operacionalizar esta atividade na escola. Repete a mesma coisa ao sugerir um filme que não se apresenta de forma gratuita para distribuição e exibição, como proceder para que os alunos assistam ao filme e realizem a atividade, transferir para eles a responsabilidade como o manual fez com o professor?

Com certeza neste tema precisamos reconhecer as limitações pessoais quanto a condição de fazer algumas reflexões, talvez pela pouca afinidade com o conteúdo de jogos digitais ou quem sabe por pertencer a uma geração que não possui as ferramentas digitais como algo naturalizado. A realidade é que ao nos depararmos com o tema, tenhamos, para além do conteúdo em si, verificado tantas dificuldades de implementação.

O capítulo, composto por apenas quatro páginas para nortear os estudos do bimestre, introduz o tema relatando o imenso desenvolvimento tecnológico que acompanha o atual momento da humanidade e apresenta como consequência a própria formação da corporeidade, que ultrapassou as fronteiras entre o mundo real e digital. Argumenta também sobre a abertura de mercados profissionais a partir do desenvolvimento alcançado pelos jogos digitais.



FIGURA 10 – recortes parciais da página 124 da obra em análise 0179P21201135IL



Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo(Grifo nosso).

Com base no contexto apresentado na introdução, propõe a relação de uma atividade que prevê a pesquisa e a vivência de práticas corporais na sala de informática da escola. Sobre tal sugestão gostaria de partir da imagem retirada do livro e acima apresentada para depois tecer alguns comentários.

Gostaríamos muito que as salas de informática das escolas públicas no Brasil contassem com equipamentos como os das imagens acima. São telas planas com grandes polegadas e definição, óculos de realidade virtual, acessórios de detecção de movimento e *joysticks* bem avançados. Infelizmente confessamos nosso desconhecimento quanto à existência de tais condições nas escolas em que tivemos e temos acesso. E reiteramos a informação de que, para esta atividade, o manual docente apenas se dirige ao professor com um verbo no imperativo dizendo “possibilite” as condições para que os estudantes vivenciem as práticas corporais relacionadas aos jogos digitais. Talvez a implementação dessa atividade esteja na relação das que não conseguiremos operacionalizar em virtude das nossas limitações pessoais, por esse motivo não teceremos mais comentários sobre esta atividade.

Assim como aconteceu nos demais capítulos, a seção “em outros contextos” finaliza o estudo do tema tentando apresentar um resumo e depois sugerindo uma atividade que consiste em assistir a um filme baseado em um jogo digital

(lembramos que não foi informado como os docentes e os estudantes podem ter acesso de forma legal ao filme) e conversar a respeito das possibilidades de transposição e influência que os jogos virtuais podem trazer para o mundo real, principalmente sobre a temática violência.

O capítulo 1 do livro 0179P21201136IL que trata sobre Capoeira e Ancestralidade, assim como acontece em muitos outros momentos nos livros, solicita a realização de uma pesquisa com posterior impressão de materiais que comporão um portfólio para avaliação do estudante.

Uma atividade que parece simples e corriqueira pode esbarrar em algumas situações que dificultam ou até inviabilizam sua realização, pois não está posto no material a forma como tais pesquisas serão feitas nas inúmeras escolas que não possuem biblioteca, computadores disponíveis ou acesso à internet, não se indica como os alunos terão acesso às impressões de materiais indicados como necessários para a construção do portfólio.

Também não se estabelecem relações entre as diferenças estruturais que caracterizaram historicamente a realidade social dos primeiros praticantes da capoeira e a realidade dos alunos da escola pública, muitos em condição de vulnerabilidade social. Também não foi sugerida nenhuma discussão a respeito das questões políticas que continuam influenciando na manutenção dessas diferenças estruturais e comprometem sobremaneira a própria forma como o estudante está sendo orientado a tratar com esta ou qualquer outra temática. Tudo isto em um material denominado de “Vida em sociedade”.

#### **4.1.7 Enviesamento das Informações Disponibilizadas**

Atuar enviesando uma informação com o intuito de apresentá-la como verdade é uma ação que limita a percepção da realidade e dos problemas que permeiam a sociedade e o indivíduo (Porto, 2017). Limitar a percepção corresponde então a mais uma forma de controle, afinal, o resultado é um processo de “amansamento das massas” gerado pelo conformismo e acomodação social. As aparências são mantidas, os meios de produção permanecem nas mãos da classe dominante e a busca por soluções fica restrita aos problemas do mercado e não das pessoas.

Controlar a necessidade significa controlar o movimento do pensamento, quem define o que é necessidade controla a condição de transformar a realidade por meio



do movimento do pensamento. A estratégia capitalista de controle na educação, inclusive quanto ao conteúdo e forma no livro didático, é sim uma forma de controlar a necessidade e, portanto, impor limites ao ato de pensar para transformar (Porto, 2017).

Tal enviesamento, além de macular a questão ideológica, apresenta uma contradição na medida em que o livro afirma apoiar o desenvolvimento do pensamento científico, mas, ao não apresentar distintos pontos de vista sobre uma determinada temática, tolhe a construção deste mesmo tipo de pensamento, não desenvolvendo a condição de analisar uma determinada situação a partir de diferentes percepções e, portanto, construir uma discussão que possa levar o grupo a se desenvolver enquanto coletividade, aprendendo realmente a argumentar, a conviver com as diferenças, a resolver conflitos e buscar consensos, conforme preconizado pelo documento oficial que norteia a construção do material didático – a BNCC. Estaríamos então diante de um claro controle ideológico materializado a partir do controle pedagógico (Freitas, 2014).

Além dos objetivos para cada capítulo e das relações com a BNCC expostas em cada material, diversos exemplares dos manuais docentes, ao tratar sobre as propostas de discussões para alguma temática, também apontam as perspectivas que devem ser utilizadas para nortear as discussões e rodas de conversas estabelecidas como atividades para os estudantes.

É possível identificar tais indicações na figura 6 anteriormente apresentada. Elas aparecem como descrições na cor amarela e constantes na versão do livro direcionado ao professor, denominadas de “orientações didáticas”. Tais perspectivas indicam o retorno a determinada página do manual para o acesso às informações sobre o conteúdo proposto para discussão, fato de certa forma interessante tendo em vista as dificuldades em acessar outras fontes como algo que faz parte do cotidiano de muitos professores.

Infelizmente, a realidade dos livros nos mostra que, mesmo com a importância já destacada em viabilizar fontes para aprofundar o conhecimento e enriquecer as reflexões e discussões, tais perspectivas encontram-se muitas vezes enviesadas pela disponibilização de um material de apoio que apresenta um único ponto de vista a respeito da situação proposta, condição que torna clara a tentativa de controle e o

direcionamento ideológico<sup>22</sup> dos momentos das discussões, representando um sério risco a um processo educativo que se autodeclara como “estabelecido de forma democrática”, que fala em “educar de forma integral”, que destaca a importância em “ser protagonista”, que enaltece a possibilidade de “estar capacitado para fazer escolhas”, que afirma “promover autonomia” e que diz defender uma formação que possibilite “participar ativamente da vida cidadã”.

Como exemplo, podemos citar o capítulo 7 do livro 0179P21201137IL que apresenta inicialmente a ideia da oferta da ginástica laboral como suficiente para melhorar a saúde e evitar lesões por esforços repetitivos e outras doenças ocupacionais. Estamos aqui diante de um claro reducionismo do conceito de saúde, tendo em vista ser ele mais amplo que prevenir LER, DORT ou alguma outra doença relacionada ao trabalho.

Reconhecemos que na continuidade do capítulo o conceito de saúde é ampliado, inclusive informando que não há consenso quanto aos benefícios da ginástica laboral para a saúde compreendida de forma ampla, mas gostaríamos de apontar um enviesamento quanto não existência de discussões que digam respeito a apresentação dos motivos que precisam ser analisados na avaliação de um programa de promoção de saúde e qualidade de vida no trabalho.

O empregador está interessado em um conceito de saúde ampliado e para isso estrutura um programa que oferece o espaço adequado, a conscientização e a mudança de comportamento como um todo; ou apenas promove a realização de sessões de ginástica laboral por acreditar que vai garantir a redução das doenças ocupacionais e a melhorar a produtividade? Refletir sobre este aspecto é fundamental para analisar o que determina se um programa de promoção de saúde no trabalho é realmente eficiente ou apenas atende uma necessidade do empregador e este lado da discussão não é apresentado.

Ampliando o ponto acima levantado sobre a eficiência de um programa de promoção de saúde, é possível chegar à discussão sobre as relações trabalhistas, sobre os direitos do trabalhador, sobre desigualdade na distribuição de renda e suas consequências sociais, sobre interesses que por vezes querem esconder a luta de

---

<sup>22</sup> O conceito aqui proposto se aproxima de Chauí (1986) ao definir A ideologia como “um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas e regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.”

classes. Novamente não existem discussões sobre tais aspectos.

Outra possibilidade de reflexão diz respeito a abordagem sobre o tema ambiente de trabalho trazer apenas exemplos relacionados ao trabalho em espaços urbanos, deixando de lado a análise das condições de trabalho na imensa zona rural do nosso país. Será que o slogan “*Agro é tudo*” reflete uma realidade de espaços e condições laborais adequadas e o pleno respeito aos direitos do trabalhador?

Infelizmente, mesmo trazendo em seu texto a proposta de uma visão crítica, o capítulo se furta a sugerir reflexões com tal característica, pois as atividades indicadas para a seção “práticas em ação” e para as demais seções do capítulo, voltam seu foco para a elaboração de um folder com um programa de promoção de saúde e qualidade de vida para trabalhadores e segue propondo experimentar o programa elaborado refletindo a respeito dos diversos benefícios metabólicos e fisiológicos do exercício físico, apresentados de forma expositiva e sem nenhuma preocupação em aprofundar tais aspectos de forma acadêmica ou, quem sabe, por meio de um trabalho interdisciplinar com a área de conhecimento de Ciências da Natureza.

## 4.2 RELEVÂNCIAS

Com relação aos aspectos considerados em nossa análise como relevantes e, portanto, adequados para o desenvolvimento do ato educativo, reiteramos que os apontamentos refletem um olhar não apenas sobre as páginas dos livros e seus conteúdos, mas buscam trazer para o texto observações realizadas a partir da apreciação de todo o caminho de produção da obra.

As análises reportam aspectos relacionados à apresentação dos conteúdos da disciplina educação física abordados a partir de uma perspectiva acadêmica e apoiada no conhecimento científico, na possibilidade de aprofundar as temáticas por meio de relações históricas, econômicas, políticas e sociais e no maior quantitativo de páginas do livro dedicadas a conteúdos de educação física.

### 4.2.1 Conteúdo de Educação Física com Embasamento Científico

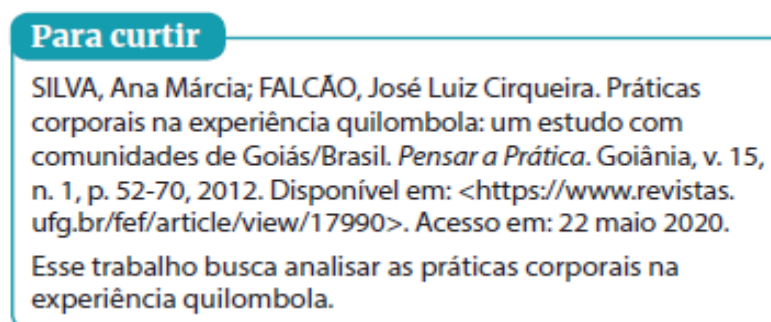
Ao contrário de outros capítulos analisados, no capítulo 10 do livro 34, a

abordagem utilizada privilegia um conteúdo ligado de forma direta a disciplina educação física, inclusive com a sugestão de material de apoio sendo realizada com artigos científicos vinculados a disciplina.

A seção “experimentando” propõem a vivência de jogos e brincadeiras ligados aos povos originários do Brasil e também a outras práticas corporais com origem em diversos lugares do mundo. A dinâmica proposta para a atividade conta com pequenos textos de apoio para conhecimento dos jogos e brincadeiras, solicita aprofundar o conhecimento e vivenciar tais práticas corporais.

Em seguida a esta seção encontramos a sugestão de leitura de um artigo científico a respeito das práticas corporais nas comunidades quilombolas, fato que merece nosso destaque por acreditarmos que desta forma o papel da escola enquanto espaço de transmissão do conhecimento científico estará mais próximo de ser cumprido.

FIGURA 11 – recorte parcial da página 119 da obra em análise 0179P21201134IL



Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

A página seguinte inaugura uma seção denominada de “Brasil multicultural” e apresenta como atividade a organização de um festival de mancala. Segundo o livro, trata-se de um jogo de tabuleiro bastante comum no continente africano e que passa a ser explicado no decorrer da seção a partir da apresentação dos objetivos e das regras do jogo. O passo seguinte indica a organização do festival, com o detalhamento das ações necessárias que vão desde a confecção das fichas de inscrição, dos tabuleiros e peças com materiais adaptados até a conclusão com um debate a respeito das experiências a respeito do festival.

FIGURA 12 – recorte parcial da página 120 da obra em análise 0179P21201134IL

## Brasil multicultural

### Festival de mancala

Agora você vai participar de um festival de mancala, o jogo apresentado no início do estudo deste tema. Essa prática corporal é um jogo de tabuleiro muito praticado no continente africano. Sua essência é estimular a inteligência lógico-matemática e possibilitar várias atitudes de cooperação durante a disputa. Vamos aprender a jogar?



O jogo de tabuleiro mancala, comum em vários países do continente africano.

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

O capítulo, a exemplo do já ocorrido em outros espaços do livro, é novamente encerrado com a seção “em outros contextos” trazendo uma breve e superficial retomada do que foi trabalhado; reiteramos que, em nossa visão, da forma como está sendo posto, não atinge o objetivo de apresentar uma síntese a respeito dos conteúdos apresentados, mas desta vez o capítulo propõe uma aplicação em outros contextos a partir da leitura de um outro artigo científico e a sugestão de leitura de um terceiro artigo, todos vinculados a autores e revistas da área de educação física, o que nos parece muito mais assertivo tendo em vista nossa já relatada concordância com Saviani (2011) com relação a ser um dos papéis da escola, divulgar o conhecimento acadêmico apoiado em fontes científicas.

FIGURA 13 – recorte parcial da página 121 da obra em análise 0179P21201134IL

#### Para curtir

MELO, Vitor Andrade. O esporte e a invenção de tradições no continente africano: o caso do golfe em Cabo Verde. *Pensar a prática*, v. 15, n. 1, p. 235-252, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/18013>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

Esse artigo discute como o golfe se tornou uma tradição no processo de construção identitária de Cabo Verde. O país, formado por um arquipélago localizado na costa oeste da África, foi colônia de Portugal até 1975.

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

Outro exemplo positivo sobre a presença nos livros de conteúdos com embasamento científico, pode ser encontrado no material didático 0179P21201138I relacionado ao capítulo 3, que aponta temáticas de educação física buscando apresentar tanto um contexto científico para explanação das atividades, apoiando-se em fontes que destacam a importância de tais conteúdos e estabelece links com a temática geral do volume, a saber, Linguagens e meio ambiente.

Já na elaboração do manual docente é possível observar a preocupação com a abordagem do conteúdo numa perspectiva científica, indicando para o professor a leitura de um artigo da área de educação física sobre as práticas de aventura com o intuito de auxiliar nas discussões a respeito do tema.

Assim como em outros momentos da coleção, o capítulo 3 tem início solicitando a observação de uma imagem trazendo o *slackline* como possibilidade de prática corporal realizada na natureza, mas agora propõe atividades que se conectam dão continuidade ao tema com um texto descrevendo o que vem a ser a modalidade de *slackline*, apontando os benefícios de sua prática, principalmente quanto realizada em contato com a natureza.

Fica clara a busca pelo incentivo à reflexão sobre o papel que as práticas corporais podem ocupar nas sociedades atuais para a construção de novos sentidos e significados relacionados a preservação ambiental e que benefícios o conhecimento, divulgação e prática de tais atividades pode trazer para a conscientização a respeito da importância do meio ambiente.

FIGURA 14 – recorte parcial da página 31 da obra em análise 0179P21201138IL

Observe a imagem a seguir.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.



Praticante de slackline em parque. Fotografia de 2020.

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

As duas páginas seguintes, vinculadas a seção “experimentando”, trazem uma atividade a ser realizada em três etapas a respeito da relação entre as práticas corporais de aventura e a consciência ambiental. A proposta é a leitura de um texto jornalístico e depois a realização de uma pesquisa sobre quatro práticas corporais determinadas na seção: Caminhada em trilha, Rapel, Escalada e Montanhismo.

Após a leitura deverá ser elaborado um texto e realizada sua apresentação com posterior roda de conversa sobre o tema, buscando reconhecer a relação das práticas corporais com o meio ambiente, a importância da preservação ambiental e o papel dos governos e da sociedade nesta relação.

A atividade seguinte propõe experimentar um trabalho de orientação com a elaboração dos mapas, a marcação das trilhas, vivência do percurso e controle dos tempos.

O capítulo é finalizado com a seção “em outros contextos” que apesar de trazer a mesma estrutura com um breve e superficial resumo sobre o que foi estudado, propõe uma atividade que tem relação com os jogos dos povos indígenas. Os jogos são apresentados a partir de textos e imagens que tratam da forma de organização dos jogos e das modalidades disputadas e a atividade permite trazer para discussão, a relação do tema práticas corporais e meio ambiente tendo em vista uma perspectiva social diferente. Também aqui, as observações feitas durante as discussões, devem ser publicizadas para a comunidade escolar.



FIGURA 15 – recorte parcial da página 31 da obra em análise 0179P21201138IL

**Corrida com tora:** As toras, feitas de buriti, e com massa em torno de 100 kg, devem ser carregadas pela equipe ao percorrer uma distância predeterminada. Para a competição, cada equipe deve inscrever dez participantes.



Indígenas da etnia Canela competindo na prova de revezamento de tora dos Jogos dos Povos Indígenas. Palmas (TO), 2015.

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

Acreditamos que, a partir do conteúdo Jogos Indígenas, seja possível estabelecer relações não apenas com a proposta de vivência de tais jogos (um aspecto não explorado no capítulo), mas exista abertura para debater a respeito da relação dos povos indígenas com o meio ambiente, da diferença cultural existente na forma de encarar a relação com a natureza, principalmente quanto ao contexto econômico e as formas de produção.

#### **4.2.2 Conteúdo de Educação Física com Aprofundamento de Aspectos Históricos, Políticos, Econômicos e Sociais**

No livro 0179P21201134IL, o capítulo 11 procura desde o início aprofundar os conteúdos propostos a partir de atividades que possibilitem estruturar relações entre os temas e aspectos históricos, sociais e econômicos.

FIGURA 16 – recorte parcial da página 124 da obra em análise 0179P21201134IL



Devido à sua extensão territorial e como resultado da miscigenação étnica e cultural que marcou a formação de sua população, o Brasil é um país com grande diversidade de culturas, representada pelas inúmeras tradições, manifestações religiosas e artísticas, falares, crenças, costumes e culinária encontrados em cada uma de suas regiões. A construção de uma realidade mais justa para toda a população passa por valorizar e respeitar essa diversidade.

A seguir, vamos refletir, debater, analisar e vivenciar práticas corporais que expressam e comunicam os valores das culturas negra, indígena e de alguns grupos imigrantes para a sociedade brasileira.

### PROBLEMATIZAÇÃO

1. Quais práticas corporais que valorizam a identidade das culturas afro-brasileira, indígena e de imigrantes que vivem no Brasil podem ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física?
2. Os interesses econômicos da indústria cultural têm modificado a cultura das danças que valorizam a identidade de pessoas de origens diversas que residem em território brasileiro?

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo (grifo nosso).

Abre ainda o diálogo a respeito da justiça social, representada pela isonomia quanto as oportunidades relacionadas a construção da vida do indivíduo, como forma de respeito a diversidade, e faz isso apresentando dados concretos sobre a desigualdade social no Brasil vinculada a questões de origem étnica.

FIGURA 17 – recorte parcial da página 126 da obra em análise 0179P21201134IL

### Dia da Consciência Negra: números expõem a desigualdade racial no Brasil

56,10%. Esse é o percentual de pessoas que se declaram negras no Brasil, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE. Dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos. Os negros – que o IBGE conceitua como a soma de pretos e pardos – são, portanto, a maioria da população. A superioridade nos números, no entanto, ainda não se reflete na sociedade brasileira.

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

A seção “Brasil multicultural” retoma iniciativas já trabalhadas em outros capítulos com relação à construção de uma exposição para posterior apresentação e divulgação a toda comunidade escolar, mas desta vez enfatiza com maior veemência a importância de utilizar fontes confiáveis para evitar *fake news*. Faz também referência ao uso de sites das universidades e centros de pesquisa, fato que fortalece a visão de essencialidade das instituições de educação.

A seção seguinte no livro volta a utilizar um infográfico disposto em duas páginas para incentivar que os alunos assistam à vídeos com apresentações de Maracatu, Maculelê, Jongo e Samba de Roda e organizem grupos para uma apresentação destas manifestações culturais na escola. O diferencial aqui diz

respeito à possibilidade de ampliar o rol de danças da apresentação a partir das pesquisas feitas, e a indicação de trazer para o debate o próprio processo de pesquisa realizado. Aqui também existe a sugestão de publicação em blogs e redes sociais, enfatizando a importância em publicizar o que é academicamente construído.

A seção seguinte denominada de “conexões”, abre espaço para um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, educação física e artes. A temática aqui abordada parte da explanação do que vem a ser uma tese de doutorado, apresenta como referência uma tese de doutorado e coloca no texto um recorte da tese referenciada para embasar a discussão a respeito das relações entre as práticas corporais e a indústria cultural e confeccionar um material educativo para divulgação no ambiente escolar.

FIGURA 18 – recorte parcial da página 130 da obra em análise 0179P21201134IL

SANTANA, Paola Verri de. *Maracatu: a centralidade da periferia*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/001560578>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

O capítulo é finalizado com a apresentação da seção “em outros contextos”, que para além da já citada tentativa de síntese dos conteúdos, carrega também a solicitação de acesso a partir de um link a um documentário para posterior construção de respostas. Trata-se de um material bastante interessante tendo em vista o enfoque dado a este conteúdo estar voltado para refletir e discutir a forma como o conceito de Adorno de indústria cultural, influencia e modifica inclusive as relações de trabalho e as expectativas e visão de um grupo sobre uma manifestação cultural.

FIGURA 19 – recortes parciais da página 130 da obra em análise 0179P21201134IL

### Aplicação em outro contexto



Cena do documentário *Estou me guardando para quando o Carnaval chegar*, de 2019.

Assista ao documentário *Estou me guardando para quando o Carnaval chegar*, recomendado no box **Para curtir**, e responda no caderno às seguintes perguntas:

Ver respostas e comentários no *Manual do Professor – Orientações didáticas*.

1. Por que o Carnaval, como expressão da cultura popular brasileira, tornou-se tão importante para uma parcela da população com menor poder aquisitivo?
2. De que forma os interesses econômicos da mídia e das grandes empresas modificaram a cultura dessa grande festa popular?

#### Para curtir

ESTOU me guardando para quando o Carnaval chegar. Direção: Marcelo Gomes. Brasil, 2019. (85 min).

O documentário mostra o polo de confecção de jeans no município de Toritama, no agreste de

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

### 4.2.3 Espaço Adequado para Os Conteúdos de Educação Física

Na análise do livro 0179P21201137IL é possível verificar que o capítulo 5 possui um quantitativo maior de páginas se compararmos com os outros dois capítulos do livro dedicados a disciplina educação física, são oito páginas neste capítulo. O simples crescimento do espaço para apresentar o conteúdo, não deve ser encarado como garantia de maior qualidade, mas é inegável que abre a possibilidade de aprofundar a maneira como os temas são apresentados.

O referido capítulo, tendo em vista que a temática geral do volume 0179P21201137IL é Linguagens, trabalho e economia; já foi anteriormente referenciado de forma negativa por não aprofundar as relações entre lazer e trabalho, mas apresenta os chamados “interesses culturais do lazer” conforme influência do sociólogo francês Joffre Dumazedier. Não estamos refletindo sobre a concordância ou não com o conceito de Dumazedier, mas as quatro páginas dedicadas a este conteúdo, permitem aprofundá-lo e desenvolvê-lo.

No livro, são apresentados interesses culturais do lazer em 7 áreas distintas, a saber: social, físico, manual, artístico, intelectual, turístico e digital. Sem entrar na discussão sobre tamanha compartimentalização dos interesses e, portanto, do próprio indivíduo por trás deles, ou quem sabe da diferença entre o que foi chamado de físico e de intelectual a partir das figuras abaixo, a estrutura didática descrita até aqui parece adequada, tendo em vista que partimos de um conceito acadêmico para

buscar apresentar, compreender e quem sabe transformar a realidade.

No mesmo capítulo, merece destaque o fato de, mesmo com um amplo rol de possibilidades apontadas como lazer, novamente ter sido utilizado como exemplo de prática corporal a ser analisada, a modalidade de futebol. Reiteramos não termos nada contra a modalidade, mas acreditamos que ampliar as práticas apresentadas para análise estaria enriquecendo o processo de formação do conhecimento dos estudantes.

Ao final do mesmo capítulo a abordagem proposta parece um interessante exercício de construção política, apesar de encontramos aqui uma discrepância entre a atividade proposta no livro sugerindo que os alunos se coloquem na condição de prefeito e o manual docente solicitando que se escreva coletivamente uma carta para o prefeito.

É importante ressaltar que a atividade acima deve ser desenvolvida com os devidos cuidados quanto à compreensão da legalidade das formas de intervenção de todo o poder público municipal (não apenas o prefeito) e também do entendimento dos conceitos de cultura e cultura das periferias citados, mas não explicados ou referenciados.

Outro exemplo da importância de mais espaço para os conteúdos de educação física pode ser identificado no livro 0179P21201138IL que tem seu capítulo 6 iniciado a partir de uma imagem para análise e duas perguntas propostas para serem respondidas a partir da análise feita. Em seguida, o debate a respeito do consumismo tendo como pano de fundo a atividade circense é estimulado.

Ao contrário de outros volumes e capítulos, onde não espaço suficiente para aprofundar os temas e o conteúdo diretamente ligado à educação física permanece secundarizado, neste capítulo temos um quantitativo de páginas que abre a possibilidade de uma tese de doutorado ser citada para embasar as transformações ocorridas no processo de formação dos profissionais que atuam no circo; ser apresentada a discussão do circo como tradição familiar repassada entre as gerações versus as escolas de formação e o circo como grande espetáculo comercial, e também a cultura tradicional versus a cultura de lazer consumista, fato que dá suporte a muitas discussões sem afastar a relação do circo com a educação física.



FIGURA 20 – recorte parcial da página 64 da obra em análise 0179P21201138IL

Observe a imagem a seguir e responda às questões com os colegas.



Seja sob a lona ou nas ruas, alguns grupos circenses promovem a defesa das tradições do circo. Na fotografia acima, apresentação do grupo de circo croata Hram, na performance *Olhe para o céu*. Teatro de Rua Ana Debelak, em Liubliana, Eslovênia, junho de 2012.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientação didática.

1. Você já apreciou espetáculos de circo no município onde mora ou observou artistas circenses apresentando nas ruas do seu bairro?

2. A arte do circo pode ser considerada uma atividade de lazer que amplia a cultura da população ou que reforça a sociedade de consumo?

Atualmente, as atividades de lazer praticadas pela população brasileira, em muitos casos, acabam por estimular a cultura consumista, o que acarreta a destruição dos bens naturais do nosso país. Contudo, ainda há espaços de resistência ao consumo desenfreado, sobretudo quando se trata de manifesta-

Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

O capítulo tem continuidade com a seção “práticas em ação” que amplia as possibilidades de debate a respeito da cultura consumista fazendo uso de dois recortes de um artigo científico que exemplificam realidades distintas de uma companhia teatral brasileira surgida a partir de um projeto itinerante na década de 1970 e um empresa de entretenimento canadense fundada na década de 1980. Sugere-se que os alunos busquem outras fontes para subsidiar a discussão, inclusive estendendo o debate para outras manifestações culturais. Orienta-se o professor a acessar as “respostas e comentários” contidos no manual docente. Fique aqui registrado que o manual do professor não apresenta nenhuma sugestão de resposta ou comentário a ser consultada.

A seção “experimentando” apresenta, a partir de uma imagem e um pequeno texto explicativo, diferentes modalidades de jogos relacionadas a atividade circense, a saber: Jogos de malabarismos, jogos clownescos, jogos funambulescos, jogos acrobáticos e jogos circenses diversos.

FIGURA 21 – recorte parcial da página 67 da obra em análise 0179P21201138IL



Fonte: Recorte realizado pelo próprio autor do estudo.

Após explicar sobre os jogos, a seção propõe a vivência e a organização de uma apresentação circense com foco na preservação do patrimônio cultural.

A exemplo de capítulos anteriores, a finalização dos estudos sobre o tema é realizada na seção “em outros contextos”, com um pequeno resumo e uma nova sugestão de atividade que solicita a leitura de um texto e a resposta de uma pergunta relacionada à temática.

Ao contrário de outros capítulos e do próprio manual docente, consideramos que a quantidade de referências de cunho científico citadas para subsidiar esta temática é suficiente para possibilitar a construção de um debate com maior fundamentação. Por se tratar de um livro com tema geral que relaciona linguagens e meio ambiente, sentimos falta de uma melhor fundamentação a respeito da relação entre o circo e que se entende como meio ambiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo caminhou no sentido da realização de uma análise do livro didático percebido a partir da sua utilização como instrumento de controle que, pelo modelo de sua elaboração, formatos e intencionalidades, pode viabilizar a superficialização de conteúdos e a limitação do acesso aos conhecimentos acadêmicos sistematizados. De forma específica, a pesquisa esteve debruçada sobre os livros didáticos que compõem o assim chamado novo ensino médio, focou nas obras pertencentes a área de Linguagens e suas Tecnologias e analisou os conteúdos direcionados a disciplina de educação física.

Sem perder de vista o fato de a luta de classes estar instalada de forma permanente em todos os espaços e áreas sociais, inclusive, na educação reconhecemos que o trabalho representa um recorte temporal agravado pelo conturbado momento histórico e político no qual a análise foi realizada. Percebemos ainda a presença de uma teia de influências que, para além da denúncia sobre a constante invasão que o capital insiste em fazer na educação por percebê-la como fonte de lucro, representa um risco pela possibilidade e clara intenção de conservar as condições de domínio que colaboram com a manutenção e ampliação das desigualdades sociais.

A análise foi realizada em uma das nove coleções indicadas pelo PNLD ensino médio para a área de Linguagens e suas Tecnologias, mas aproveitamos para destacar dois pontos relacionados às oito coleções restantes com aprovação prévia pelo MEC e disponibilizadas para escolha nas escolas. O primeiro ponto diz respeito ao fato de três coleções, além daquela por nós analisada, pertencerem a mesma editora e o segundo tem relação com o fato de uma das outras quatro coleções disponibilizadas não possuir autores ou elaboradores originais com formação na área de educação física.

Os dois pontos aqui relatados ferem o edital PNLD 03/2019 e, para além da avaliação de legalidade verificada a partir dos itens constantes no edital quanto ao quantitativo de livros por editora e equidade na distribuição de conteúdo por disciplinas que fazem parte desta área de conhecimento, estamos diante de uma grave questão pedagógica, tendo em vista não sermos capazes de reconhecer a fonte que norteou a seleção e organização dos conteúdos de educação física

presentes naquela coleção.

Adentramos no objetivo de analisar o livro didático como síntese do projeto formativo do capital, sem perder de vista a necessidade de compreender as multiformes estratégias de controle exercidas pelo capital dentro da escola pública, dentre elas o LD funcionando como ferramenta de controle social operado por meio da falta de transparência na sua elaboração e opção por um modelo, de escolha dos livros para cada, escola estruturado dentro de uma desnecessária urgência quanto aos prazos para análise pelos professores.

Analisamos as relações estabelecidas entre os materiais didáticos propostos no PNLD 2021 para a área de Linguagens e suas Tecnologias e a disciplina educação física, passamos pela discussão a respeito do processo de construção das obras vinculadas a esta área e propostas no PNLD 2021. Buscamos nos apropriar das relações e nexos estabelecidos entre os materiais didáticos e a disciplina educação física, procuramos identificar nos conteúdos selecionados e indicados como vinculados à educação física, estratégias de controle ideológico seja pela superficialização ou pela própria negação de aspectos acadêmicos deste conhecimento. E também, identificamos, infelizmente como exceção, o desenvolvimento de conteúdos de forma academicamente satisfatória em algumas das propostas e formatos de apresentação de conteúdos de educação física presentes no material didático disponibilizado pelo PNLD 2021 na área de linguagens e suas tecnologias.

O suporte teórico utilizado para a análise do objeto caminhou com aproximações à pedagogia histórico-crítica e ao materialismo histórico dialético, sobretudo pela característica de tais concepções em buscar a compreensão do real a partir de suas contradições e singularidades, procurando de forma intencional ir além das aparências para alcançar a essência (Kosik 1976). Portanto, buscamos compreender a realidade a partir de numa abordagem dialética para desta forma tornar possível sua crítica.

Desde o momento inicial da construção deste estudo, nos posicionamos de forma contrária ao chamado Novo Ensino Médio (NEM) e a Base Nacional Comum Curricular, não apenas pelo conteúdo que carregam, mas também pela forma pouco democrática como foram construídos e pelos valores neoliberais que representam.

O discurso construído para introduzir o NEM e a BNCC, apresenta aspectos como qualidade da educação, liberdade, protagonismo e autonomia do estudante,



como alguns dos pilares destes processos, mas a aproximação proporcionada pela análise do edital, dos manuais docentes e dos livros didáticos, permite reconhecer diversas contradições entre o discurso e a operacionalização dos processos.

O conceito de qualidade, além de não estar expresso de forma clara na reforma e na base, encontra suporte num modelo gerencial, estabelecido para o mundo corporativo e baseado exclusivamente em metas quantitativas, portanto, distante da realidade de uma instituição escolar. Tal modelo caminha no sentido de atender as necessidades do mercado e não a formação do estudante.

A liberdade, autonomia e protagonismo apresentados, como perspectivas alcançáveis a partir dos novos modelos, estão distantes da forma como os conteúdos e atividades são apresentados nos livros didáticos e nos manuais docentes. A redução da carga horária das disciplinas, sem o ajuste na carga horária docente, leva os professores a submeter-se a uma quantidade cada vez maior de turmas e alunos, fato determinante para uma atuação dependente dos modelos, portanto, contrária a liberdade e autonomia apresentadas como objetivo. Não há como ensinar a respeito de autonomia e liberdade a partir de processos que não permitem tal vivência e se afastam da reflexão e da possibilidade de crítica.

Durante a elaboração do trabalho destacamos as diversas formas de influência exercidas pelo capital sobre a educação, sejam explícitas ou veladas, inclusive quanto ao controle ideológico e pedagógico, realizado a partir da utilização do livro didático como instrumento de colaboração para alcançar tal objetivo.

Ainda que não tenha sido foco principal do trabalho, levantamos alguns pontos a respeito da classificação da disciplina educação física como parte integrante da área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, pois, apesar da possibilidades de trabalho interdisciplinar e da compreensão do movimento corporal como linguagem, nos deparamos com situações que limitavam as condições de aprofundar conteúdos ligados à educação física e questionamos a respeito de muitos aspectos da disciplina que terminaram não sendo abordados pela dificuldade em construir relações que permitissem, em um livro de linguagens, ampliar conhecimentos relacionados a tais aspectos.

Estaríamos diante da necessidade de abordar a educação física como área de conhecimento específica? Deveriam os conteúdos da educação física serem apresentados em mais de uma área de conhecimento? Como já destacamos, não foi foco do nosso trabalho apresentar respostas para tais questões, mas consideramos

importante salientar que outros trabalhos devem buscar aprofundamentos neste sentido.

Procuramos nos aproximar dos objetivos apresentados para este estudo iniciando nossa análise pela proposta de elaboração dos livros didáticos por área de conhecimento, novidade trazida pelo PNLD em consonância com a BNCC, e sobre a qual discorreremos apontando inúmeras dificuldades atreladas a tal contexto.

Com as análises foi possível identificar falhas na estruturação e operacionalização do edital 03/2019 responsável por nortear a elaboração, avaliação prévia pelo MEC, escolha e aquisição dos livros didáticos. Aspectos como a concentração geográfica de editoras e autores na região sudeste como fator de comprometimento do livro enquanto representação verdadeiramente nacional e o reduzido número ou até mesmo ausência de autores e elaboradores originais com formação na área de educação física, foram algumas das situações apontadas neste estudo. Reiteramos que tais fatos, além de representarem um claro descumprimento às normas previstas no edital, comprometem a seleção, a sistematização e a forma como os conteúdos da área de educação física são abordados.

Não estaríamos, portanto, diante da necessidade de regionalizar a elaboração dos livros didáticos como forma de aproximá-los do contexto e da realidade local? No caso da educação física, as experiências de construção/elaboração realizadas no estado do Paraná e na prefeitura de João Pessoa, que contaram com a participação direta dos docentes atuando de forma coletiva na estruturação dos LD, são exemplos de êxito a serem seguidos.

Sobre a opção trazida pela BNCC em apresentar os conteúdos por área de conhecimento e utilizada como argumento pelo PNLD para construção dos livros didáticos com esta formatação, é possível verificar um claro prejuízo quanto à seleção e sistematização dos conteúdos. Com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática, que continuaram possuindo livros específicos, as demais disciplinas foram duplamente penalizadas tendo em vista a redução da carga horária prevista pela reforma do ensino médio e a necessidade de redução do espaço nos livros dedicados aos seus conteúdos, inclusive pela obrigação legal expressa no edital 03/2019 quanto ao quantitativo máximo de páginas por volume.

Em relação à educação física, se o fato de em edições anteriores o PNLD não prever um livro específico para a disciplina e a presença de conteúdos de educação

física nos livros da área de Linguagens e suas Tecnologias possa ser apontado como mecanismo de “inclusão”, as análises realizadas por este estudo demonstram que tal argumento não condiz com a realidade tendo em vista a já citada ausência ou reduzido número de autores da área, o pequeno quantitativo de páginas dedicadas aos conteúdos da disciplina e a superficialidade com a qual grande parte dos conteúdos presentes foram tratados.

Na coleção analisada encontramos em média de 11,3% das páginas com conteúdo de educação física e estes percentuais variaram entre 8,59 e 14,37 % em relação ao total de páginas de cada volume. Enfatizamos que os números desta coleção estão entre os maiores percentuais se levarmos em consideração as nove coleções disponibilizadas pelo MEC, afinal, como já dissemos, encontramos inclusive a existência de uma outra coleção que não possui entre seus autores ou elaboradores originais nenhum profissional de educação física e conta com uma média 0,62% de páginas dedicadas a educação física.

Novamente frisamos que não consideramos suficiente apontar o quantitativo de páginas como exclusiva condição para denunciar que a anunciada inclusão dos conteúdos de educação física nos livros didáticos não ocorreu; mas acreditamos que apresentar tais números reforça sobremaneira nosso ponto de vista quanto as contradições encontradas naquilo que a BNCC e a reforma do ensino médio trazem em seus discursos e a realidade enfrentada nas escolas.

Para além do espaço dedicado nos livros aos conteúdos de educação física, destacamos a forma como tais conteúdos foram selecionados. Nos parece clara a necessidade de escolher conteúdos a partir de uma linha pedagógica definida, fato não observado nas obras analisadas. Acreditamos que a Pedagogia Histórico-Crítica, aqui representada pela Cultura Corporal e seus conteúdos de Esportes, Danças, Lutas, Ginástica e Jogos, é um caminho já consolidado dentro da disciplina educação física, portanto passíveis de utilização a partir de uma seleção, apresentação e aprofundamento espiralizado, conforme já preconizado na clássica obra – Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992).

A respeito da negação e/ou superficialidade do conhecimento científico, acrescenta-se que são inúmeras situações nas quais não existem fontes científicas que possam dar suporte aos conceitos apresentados. Em diversas situações foi utilizada como exclusiva estratégia de discussão e construção de um determinado conceito a análise de uma ou de poucas imagens, fato apontado como interessante

por promover uma ação coletiva, mas que fragiliza sobremaneira o conceito construído pelo pequeno ou ausente fundamento acadêmico utilizado como suporte teórico. Restringir a formação escolar, dando ênfase ao conhecimento empírico, macula a própria função da escola como local de difusão do saber cientificamente sistematizado, reduzindo o próprio desenvolvimento da ciência. Tal conduta atinge de forma direta a formação discente e permite a manutenção do poder nas mãos daqueles que controlam o conhecimento científico, afinal, controlar a forma como os conteúdos são selecionados, sistematizados e apresentados, permite afastar oportunidades para reconhecer e superar desigualdades.

Ainda sobre a forma como os conteúdos são apresentados nos livros, foi possível observar a falta de conhecimento relacionada às condições objetivas que acompanham as escolas públicas no Brasil. Por vezes, os conteúdos exemplificados e as atividades propostas, estavam em completa falta de sintonia com a realidade estrutural da escola, tanto pelos espaços físicos existentes para o desenvolvimento das atividades quanto pelos materiais e equipamentos solicitados para que tais atividades fossem implementadas.

Outro aspecto, muito presente nos manuais docentes, tem relação com a maneira como determinado ponto de vista a respeito de um conceito é exposto. Por vezes encontramos um único ponto de vista sendo apresentado, seja pela existência de uma única fonte de consulta, ou ainda por mais fontes de consulta apresentando o mesmo ponto de vista a respeito do conteúdo trabalhado. Em nossa análise, verificamos tal fato como um claro enviesamento e tentativa de controle ideológico.

Reiteramos aqui o fato da quantidade de vezes em que a BNCC e os livros didáticos tratam sobre autonomia, formação cidadã e perspectiva crítica. Fica clara a discrepância entre o discurso contido no texto escrito e sua efetiva operacionalização. Como desenvolver criticidade sem proporcionar a análise de diferentes pontos de vista? Como formar um cidadão a quem não foi dada a possibilidade de, conhecendo perspectivas diferentes, discordar e defender seu posicionamento sem deixar de respeitar a posição diferente do outro?

Para além das perspectivas e limitações aqui apresentadas, a realização da análise buscou superar o caráter exclusivo de denúncia do controle ideológico e pedagógico a partir do material didático, reconhecendo caminhos que colaboram com a possibilidade de compreensão do livro didático como instrumento de transformação dos valores sociais e identificando propostas de superação de tais

condições de domínio impostas pelo capital.

Conforme discorremos acima, também encontramos nos livros didáticos, ainda que de maneira reduzida, conteúdos de educação física apresentados a partir de uma perspectiva científica, trazendo o suporte e a referência de fontes acadêmicas, possibilitando um aprofundamento das discussões e, portanto, colaborando com a função da escola enquanto espaço de difusão e construção da ciência.

A possibilidade exposta no parágrafo anterior, no caso dos conteúdos de educação física, esteve sempre associada a uma maior quantidade de páginas e a propostas de debate que, para além de sugerir uma roda de conversa como atividade, não restringiram a condição de reflexão ao conhecimento empírico ou a um modelo de resposta com claro enviesamento, ao contrário, subsidiaram a discussão com referencial acadêmico, apresentaram diferentes fontes de consulta e promoveram a aproximação do conteúdo com a análise da realidade na qual está inserida a comunidade.

Nossas conclusões caminham no sentido de reconhecer a utilização do livro didático para o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos na disciplina educação física, porém, esclarecem a respeito da necessidade de buscar a ampliação da participação de profissionais da área atuando como autores e elaboradores originais.

Para além do aumento do número de profissionais de educação física participando da elaboração dos livros, é fundamental que haja o reconhecimento da condição de controle que os manuais docentes e livros didáticos podem representar. É urgente que as estratégias utilizadas pelo capital para exercer o controle sejam denunciadas. É tendo este reconhecimento como ponto de partida, que será possível caminhar no sentido de construir materiais didáticos mais comprometidos com a formação ser humano enquanto cidadão e não apenas como mão-de-obra para atender as necessidades do mercado.

Reconhecemos as limitações deste estudo em virtude desta análise ter sido construída apenas em uma das nove coleções disponibilizadas pelo PNLD 2021 para a área de Linguagens e suas Tecnologias. Estamos cientes de que estivemos adstritos à necessidade de cumprimento dos prazos relacionados ao programa de pós-graduação ao qual estamos vinculados e a própria realidade de um DINTER que durante três anos e meio foi realizado de forma concomitante com as atividades laborais e apenas nos seis meses finais nos permitiu uma dedicação exclusiva à pesquisa, mas compreendemos que tais limitações não afastam os pontos aqui

abordados.

Esperamos que outros trabalhos possam ampliar este espectro de análise para apresentar resultados cada vez mais consistentes, alertando, sugerindo e superando coletivamente a dominação proposta pelas elites. A luta continua para que a educação possa ser cada vez mais instrumento de libertação.

## REFERÊNCIAS

ANDERY. M. A; SÉRIO. T. M. A. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). *In*: ANDERY. Maria Amália Pie Abib. **Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. 10 ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/São Paulo: EDUC, 2001.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. Nota ANPEd. 14 de maio de 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. A; TEIXEIRA, D. R. A Educação Física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 656-680, Edição Especial, 2020

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

BEZERRA, H G; LUCA, T R. Em busca da Qualidade PNLD – História – 1996 – 2004. *In*: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org). **Livros Didáticos de História e Geografia**. Avaliação e Pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27 – 53.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro Didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar**. 1993. 370 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, C. M. F. **Em foco: história, produção e memória do livro didático**. [Apresentação]. Educação e Pesquisa. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2004.

BOITO JR., A. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas, SP; São Paulo: Editora Unicamp; Editora Unesp, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. **Diário Oficial da União**, 17 de fevereiro de 2017, p. 1-3.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 nov. 2018b, seção 1, p. 21-24.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2021**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2021. Disponível em: Disponível em [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_proj\\_int\\_vida/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/inicio). Acesso em: 8 mar. 2021

CARLOS, C.; MELO, J. (2018). Livro didático em educação física: as experiências públicas de João Pessoa e do Paraná. **Motricidade**. 14. 72-77. 10.6063/motricidade.16241.

CELESTE FILHO M, ZACHEU A.A.P, CASTRO L.L.O. O livro didático no Brasil: uma trajetória dos tempos imperiais à contemporaneidade. *In*: Reis ML, Jorge M, Magnoni MGM. **Cadernos de docência IV: as experiências da docência**. São Paulo: Cultura Acadêmica; 2015. p. 157-67

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa – ômega, 2004

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino em Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1995.

DUARTE, N. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 3, p. 55-72, dez. 2022.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados. 2001. (Coleção educação contemporânea)

ENQUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.



- ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na Escola: tarefas da educação física. **Motrivivência**, ano 07, nº 08, dez., 1995.
- ESCOBAR, M. O. Depoimento. *In*: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FILGUEIRAS J. M. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a COLTED e a FENAME. **História da Educação**, v. 19, n. 85, 2015, p.102.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREITAS, L. C de. Projeto histórico, Ciência Pedagógica e 'Didática'. *In*: **Educação e Sociedade**, Ano IX, n. 27; SP. Cortez, 1987.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119 p. 379-404, 2012.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle dos processos pedagógicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1805-1114, 2014.
- FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016.
- FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: Fazenda, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JÚNIOR, A.; OLIVEIRA, C. M. O novo ensino médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- E. G. GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective Evaluation**. São Francisco: Jossey-

Bass, 1981.

HARDT, M. A sociedade mundial de controle. *In*: ALLIEZ, E. (Org.). DELEUZE, Gilles. **Uma vida filosófica**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

HILDEBRANDT, R. LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: AoLivro Técnico, 1986.

KELLY, L.G. **25 centuries of language teaching**. Rowley, Massachusetts: Newbury, 1969.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

KUNS, E.; TREBELS, A. H. **Educação Física crítico-emancipatória**. São Paulo: Loyola, 1994.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MANNHEIM, K. **Sociologia Sistemática: uma introdução ao estudo de sociologia**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1971.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo do aluno. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011, p. 54-61.

MARX, K. **O Capital: crítica da Economia Política**. Livro I. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. *In*: FERNANDES, Florestan. **Marx e Engels: história**. São Paulo: Ática, 1989.

MÉSZÁROS, I. **A necessidade do controle social**. São Paulo: Ensaio, 1989.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2014.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pró-Posições**. Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, dez. 2012.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Brasília, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR, M. S. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**. Vol. 28, n. 48, p. 188-206, set/2016.

NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 383f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PORTO, K. M. **Formação de sistemas conceituais e educação escolar: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

RAMOS, M. N. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.

RODRIGUES H. A., DARIDO S. C. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. **Motriz: rev. educ. fis.** V. 17, n. 1, 2011, p. 48-62.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **A formação de professores de Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS JÚNIOR, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z. Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina G.; BATISTA, Eraldo L. (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012, v., p. 85-107.

SANTOS JÚNIOR, C. L.; LAVOURA, T. N. As mediações entre a luta política e a educação escolar: o papel do sindicalismo na educação. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE.UFES, v. 19, p. 89-106, 2017.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 9 ed São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, e21512, jan. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-60592020000100202&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 13 out. 2024.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, E, T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, 1996.

SILVA M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 3, 2012, p. 803-21.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M., AMARAL, L. V., MELO, M. S. T., DARIDO, S. C., LIMA, R. B. T. Educação física e livro didático: entre o hiato e o despertar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n.2, 2015, p. 479.

TAFFAREL, C. Z.; ESCOBAR, M. O. **A cultura corporal e os dualismos necessários para a ordem do capital**, 2009. Acesso em: 11 jan. 2021. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=277>. Acesso em: 10 out. 2024.

TEIXEIRA, H. V. **Aulas de Educação Física – 1º grau**. São Paulo: IBRASA, 1978. p. 229.

TRIVIÑOS, A. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIEIRA, N. S.; LAMOSA, R. **Todos pela Educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Curitiba. APPRIS, 2020. 171 p.

**APÊNDICE1**  
**QUADRO 04**  
**OBJETO 1 – LIVROS PROJETOS INTEGRADORES E DE VIDA**

	<b>PROJETOS INTEGRADORES*</b>							<b>PROJETOS DE VIDA</b>		
<b>Quantidade de volumes</b>	Único (208 páginas) com 6 projetos em cada							Único (208 páginas)		
<b>Quantidade de obras</b>	18							22		
<b>Quantidade de editoras</b>	12							13		
<b>Obras por editora</b>	8 c/ 1 obra		3 c/ 2 obras		1 c/ 4 obras			8 c/ 1 obra	4 c/ 2 obras	1 c/ 6 obras
<b>Local da editora</b>	1 RS	1 SE	1 PB	9 SP			1 RS	1 RJ	11 SP	
<b>Quantidade de autores</b>	64							48		
<b>Naturalidade dos autores</b>	1 MT	1 PE	7 PB	1 RS	3 RJ	5 MG	46 SP	3 RJ	3 MG	42 SP
<b>Experiência docente dos autores</b>	40 c/ experiência			24 s/ experiência				26 c/ experiência		22 s/ experiência
<b>Área de formação dos autores</b>	Letras 31/ Educação artística e Artes cênicas 4/ Educação Física e Pedagogia 3 / Ciências sociais, Jornalismo, Comunicação Social, História e Direito 2 / Artes Plásticas. Computação, Dança, Serviço Social, Educação**, História da arte, Música, Psicologia e Física 1							Psicologia 9 / Letras 9 / História 6 / Ciências biológicas 5 / Ciências Sociais e Comunicação Social 3 / Administração, Psiquiatria e Geografia 2 / Biociências, Direito, Serviço Social, Pedagogia, Artes, Dança, Filosofia 1		
<b>Quantidade de projetos</b>	108							Não definida – Livro único com 208 páginas		
<b>Temática dos projetos</b>	<b>STEAM 21</b> <b>Protagonismo juvenil 29</b> <b>Mídiaeducação 26</b> <b>Mediação de conflitos 22</b> Empreendedorismo 2 Protagonismo + empreendedorismo 1 Mediação + esportes 1 Mediação + intervenção cultural 2 Visões do Brasil 1 Diálogos culturais 1 Educação ambiental 1 Processos criativos 1							Não definidas. Ênfase em Autoconhecimento, Planejamento, Expansão e Exploração		

\*Obrigatoriamente 6 projetos por obra, pelo menos 4 obedecendo a temática estabelecida pela BNCC (STEAM, Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação, Mediação de conflitos) e, caso os 2 seguintes não

obedeçam a tais temáticas, necessidade de justificar por relatório e estabelecer relações com 4 competências da BNCC.

\*\* Doutorado em Educação e graduação não divulgada

\*Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

### QUADRO 5 OBJETO 2 - LIVROS DIDÁTICOS

ÁREA	LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS			
Quantidade de coleções	9			
Quantidade de volumes	6 volumes em cada coleção			
Quantidade de obras	54			
Quantidade de editoras	7			
Obras por editora	6 editoras com 1 obra		1 editora com 3 obras	
Local da editora	Todas de São Paulo			
Quantidade de autores	62			
Quantidade de elaboradores originais*	10			
Naturalidade dos autores	10 BA**	4 RS	4 MG	44 SP
Experiência docente dos autores	51 com experiência docente		11 sem experiência docente	
Área de formação dos autores	Letras 26 / Educação Física 9 / Música 7 / Educação Artística 5 / Artes 4 / Artes Cênicas 3 / Literatura 2 / Comunicação Social 2 / Artes Visuais 1 / Dança 1 / Ciências Sociais 1 e Desenho Industrial 1.			
Área de formação dos elaboradores	Educação Física 3 / Letras 3 / Artes 1 / Artes Cênicas 1 / Artes Visuais 1 e Psicologia 1.			

\*Nomenclatura utilizada para indicar pessoas que colaboraram com a elaboração das versões originais dos livros provavelmente em virtude de, dentre os autores, não existir representantes de uma área específica.

\*\* Os 10 autores da Bahia estão vinculados a mesma obra

\*\*\*Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

## APÊNDICE 2

### QUADROS DE PALAVRAS



	86	13	3	16	5	18	0	16	0	18	1	18	2
		16		21		18		16		19		20	
<b>EXPRESSÕES ENCONTRADAS</b>	<b>FREQUÊNCIA NO TEXTO</b>												
	BNCC	M33	L33	M34	L34	M35	L35	M36	L36	M37	L37	M38	L38
AUTONOMIA	59	10	1	13	3	14		13		15	1	16	2
AUTONOMIA DOS ENTES FEDERATIVOS	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AUTONOMIA DE SISTEMAS	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AUTONOMIA INTELECTUAL	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AUTONOMIA / LIBERDADE	6	2	1	2	1	3		3		2		1	
AUTONOMIA / PROTAGONISMO	6	1	1	1	1	1				1		1	
AUTONOMIA DE LEITURA	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AUTONOMIA DE MOVIMENTO	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AUTONOMIA DE PENSAMENTO	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AUTONOMIA E PENSAMENTO CRÍTICO	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AUTONOMIA REFLEXIVA	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	86	13	3	16	5	18	0	16	0	18	1	18	2

\*Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

### QUADRO 9

<b>PALAVRA DE BUSCA</b>	<b>FREQUÊNCIA NO TEXTO</b>												
	BNCC	M33	L33	M34	L34	M35	L35	M36	L36	M37	L37	M38	L38
TRANSFORMAÇÃO	36	10	8	4	2	3	2	12	6	6	5	5	8
		18		6		5		18		11		13	
<b>EXPRESSÕES ENCONTRADAS</b>	<b>FREQUÊNCIA NO TEXTO</b>												
	BNCC	M33	L33	M34	L34	M35	L35	M36	L36	M37	L37	M38	L38
TRANSFORMAÇÃO	15	9	7	3	1	2	2	8	4	4	1	4	7
TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE/SOCIAL	5	1	1	1	1	1	-	4	2	2	4	1	-
TRANSFORMAÇÃO DE ENERGIA	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TRANSFORMAÇÃO DE SI E DO MUNDO	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TRANSFORMAÇÃO ESPACIAL/SOCIAL	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TRANSFORMAÇÃO DA NATUREZA	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TRANSFORMAÇÃO DA INTERAÇÃO SOCIEDADE /NATUREZA	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TRANSFORMAÇÃO /MANUTENÇÃO ESTRUTURAS SOCIAIS	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	36	10	8	4	2	3	2	12	6	6	5	5	8

\*Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

### QUADRO 10

<b>PALAVRA DE BUSCA</b>	<b>FREQUÊNCIA NO TEXTO</b>												
	BNCC	M33	L33	M34	L34	M35	L35	M36	L36	M37	L37	M38	L38
DEMOCRACIA	9	5	2	8	3	5	0	5	2	7	4	7	0



EXPRESSÕES ENCONTRADAS	7		11		5		7		11		7		
	BNCC	M33	L33	M34	L34	M35	L35	M36	L36	M37	L37	M38	L38
DEMOCRACIA	5	2	2	6	2	3	-	3	2	3	2	4	-
DEMOCRACIA INCLUSIVA	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
DEMOCRACIA E INCLUSÃO SOCIAL	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
DEMOCRACIA / IGUALDADE	2	3	-	2	1	2	-	2		3	-	3	-
DEMOCRACIA DIGITAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	9	5	2	8	3	5	0	5	2	7	4	7	0

\*Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

\*Os quadros de palavras acima expostos foram elaborados a partir do uso da ferramenta de localização de textos do programa "adobe acrobat". Esta ferramenta realiza buscas em todo o documento a partir da forma literal do texto digitado.

### APÊNDICE 3 QUADRO DE ANÁLISES

#### QUADRO 11

COLEÇÃO	IDENTIDADE EM AÇÃO
---------	--------------------

EDITORA	MODERNA	VOLUME	0179P21201133IL
QUANTIDADE DE AUTORES	05	AUTORES EDUCAÇÃO FÍSICA	00
SUBTEMA	Um mundo de linguagens	PÁGINAS	162/18 (11,11%)
TEMAS EDUCAÇÃO FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As práticas corporais como linguagem; (6 págs.)</li> <li>• A diversidade nas práticas corporais; (6 págs.)</li> <li>• Juventudes e práticas corporais: Corporeidade e identidade. (6 págs.)</li> </ul>		
<b>RELAÇÕES COM BNCC APONTADAS NA OBRA</b>			
<b>COMPETÊNCIAS GERAIS</b>	<p><b>Senso estético</b> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p><b>Expressão e interação pelas linguagens</b> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p><b>Gestão do conhecimento</b> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p><b>Argumentação</b> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p><b>Autoconhecimento</b> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p> <p><b>Empatia e cooperação</b> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p><b>Autonomia e responsabilidade</b> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>		
	<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b>	<p><b>Competência 2</b> Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (EM13LGG201), (EM13LGG202), (EM13LGG203), (EM13LGG204)</p> <p><b>Competência 5</b> Compreender os processos de produção e negociação de sentidos</p>	

	<p>nas práticas corporais, reconhecendo as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. (EM13LGG501), (EM13LGG502), (EM13LGG503)</p> <p><b>Competência 7</b></p> <p>Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (EM13LGG701), (EM13LGG702), (EM13LGG703), (EM13LGG704)</p>
<b>HABILIDADES</b>	<p>(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.</p> <p>(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.</p> <p>(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.</p>
<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	
<b>CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São quinze capítulos no total, mas apenas três deles possuem sugestão de mediação a ser feita nas aulas de educação física, aparecendo nos três primeiros blocos de temas.</li> <li>• Para a disciplina de educação física a sugestão apresentada no manual docente é atuar com seis semanas letivas para cada uma das duas primeiras temáticas e quatro semanas letivas para a terceira temática. Tal sugestão ocasiona a superposição da mesma temática em bimestres diferentes, fato que exigirá maior atenção em relação ao caráter de continuidade dos processos de avaliação, tendo em vista a necessidade de lançamento de notas a cada bimestre.</li> <li>• Apenas 18 páginas de um total de 160 (percentual de 11,25%) foram sugeridas para mediação pela disciplina educação física durante um semestre letivo. Desde já cabe refletir se estaríamos realmente diante de uma proposta de inclusão da educação física dentro do material didático ou se apenas uma exigência do edital está sendo cumprida. Em nossa análise parece clara a condição antagônica aqui posta entre falar a respeito da inclusão da disciplina no livro e realmente incluí-la.</li> <li>•</li> </ul>
<b>CONCEPÇÃO DE OBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao contrário de outros temas abordados pelo manual docente, o tema 08 não traz sugestões diretas de materiais de apoio para a consulta. O que passa a existir é o detalhamento da forma como as atividades sugeridas para realização nas aulas devem ser organizadas, apresentando inclusive prováveis respostas e tomando como possibilidade o que chamou de “resposta pessoal”, dando a ideia de que, para algumas questões, não existem parâmetros e o estudante pode responder como lhe aprouver.</li> <li>• Não estaríamos então correndo o risco de manter as discussões apoiadas apenas no conhecimento empírico? O afastamento da argumentação com base científica não estaria reduzindo o aprofundamento da compreensão dos conflitos e da análise crítica propostos como “competências e habilidades” a serem desenvolvidas? Não estaria inclusive maculando o papel da escola como espaço de produção e divulgação do conhecimento científico? Novamente cabe perguntar a respeito da intencionalidade de tal ação e de que interesses são satisfeitos</li> </ul>

	<p>com está prática.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ainda que estejamos diante de uma temática interessante e deveras importante, tanto nesta proposta de atividade quanto nas demais pertencentes ao capítulo, as questões sociais, políticas e econômicas vinculadas ao preconceito são abordadas exclusivamente de forma empírica. As sugestões de material de apoio constantes no livro estão limitadas a seção denominada “Para curtir” e se resumem a um documentário sobre brincadeiras infantis, um artigo sobre brincadeiras indígenas, dois textos jornalísticos sobre racismo no futebol, um deles indicado para acesso e outro disponível dentro da página que apresenta o infográfico, desta feita não com imagens, mas com charges a respeito deste conteúdo.</li> </ul>
<b>CONCEPÇÃO DE SABER ESCOLAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interessante iniciar um conteúdo precisando justificar sua presença naquele determinado espaço. Tal fato já parece reconhecer o estranhamento quanto a colocação da educação física nesta área de conhecimento e tenta apresentar uma justificativa que não consegue se apresentar de forma consistente, afinal, além de ser carregado de “história, sentimentos e cultura”, o próprio texto aponta que o movimento também é carregado de fisiologia, biologia, economia e política. Para onde foram estas questões? Quem priorizou umas em detrimento das outras? Estaríamos diante de uma tentativa de resolver uma situação a partir de um contexto de redução de danos, dada a impossibilidade de enquadramento numa área de conhecimento específica?</li> </ul>

\*Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

### QUADRO 12

<b>COLEÇÃO</b>	IDENTIDADE EM AÇÃO		
<b>EDITORA</b>	MODERNA	<b>VOLUME</b>	0179P21201134IL
<b>QUANTIDADE DE AUTORES</b>	05	<b>AUTORES EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	00
<b>SUBTEMA</b>	Linguagens na Aldeia Global	<b>PÁGINAS</b>	160/23 (14,37%)
<b>TEMAS EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ginástica para todos; (7 págs.)</li> <li>• Interculturalidade e as práticas corporais; (8 págs.)</li> <li>• Práticas corporais da cultura brasileira. (8 págs.)</li> </ul>		
<b>RELAÇÕES COM BNCC APONTADAS NA OBRA</b>			
<b>COMPETÊNCIAS GERAIS</b>	<p><b>Conhecimento</b> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p><b>Pensamento científico e crítico</b> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p><b>Gestão do conhecimento</b> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p><b>Empatia e cooperação</b> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas</p>		

	<p>e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p><b>Autonomia e responsabilidade</b></p> <p><b>10.</b> Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b>	<p><b>Competência 2</b></p> <p>Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>(EM13LGG201), (EM13LGG202), (EM13LGG203), (EM13LGG204)</p>
<b>HABILIDADES</b>	<p>(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.</p> <p>(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.</p> <p>(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).</p> <p>(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.</p>
<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	
<b>CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para a disciplina de educação física a sugestão apresentada no manual docente é atuar com seis semanas letivas para a primeira temática e cinco semanas letivas para cada uma das temáticas seguintes. Tal sugestão ocasiona a sobreposição da mesma temática em bimestres diferentes, fato que exigirá maior atenção em relação ao caráter de continuidade dos processos de avaliação, tendo em vista a necessidade de lançamento de notas a cada bimestre.</li> <li>• Novamente cabe a reflexão sobre estarmos realmente diante de uma proposta igualitária de inclusão da educação física dentro do material didático ou se apenas uma exigência do edital está sendo cumprida. Como já dito, em nossa análise parece clara a condição antagônica aqui posta entre falar a respeito da inclusão da disciplina na área de conhecimento e no livro didático e realmente incluí-la.</li> </ul>
<b>CONCEPÇÃO DE OBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novamente iniciamos um tema sem apresentar uma abordagem científica que possa embasar a discussão, tendo em vista que apenas as respostas do manual docente são apresentadas como referências.</li> <li>• O texto chama atenção para a importância em buscar <i>sites</i> confiáveis para elaborar as apresentações, mas, nem o livro nem o manual indicam nenhuma fonte.</li> <li>• Importante ressaltar que, por tratar-se de um texto jornalístico, não foi encontrada uma fundamentação científica que pudesse dar suporte a discussão. A superficialidade com a qual o tema é tratado, ainda que tenha sido destacado como importante, dificulta abordagens sobre os tipos de suplemento, a diferenciação entre suplementos e esteroides anabolizantes, o papel da dieta, ou outras temáticas relacionadas ao tema que possam surgir.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seria uma dificuldade de enquadrar a educação física nesta área de conhecimento? Nem mesmo no manual docente e nas referências bibliográficas indicadas como base para a construção do capítulo são encontrados textos de apoio.</li> </ul>
<b>CONCEPÇÃO DE SABER ESCOLAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como já apontado anteriormente, o pequeno quantitativo de conteúdos ligados a educação física que estão apresentados nos livros da coleção, já se apresenta como um problema a ser questionado e, neste capítulo, a ênfase dada para fomentar discussões sobre preconceitos e estereótipos, resguardada a importância de tais ações, é algo que repete a temática da reflexão já feita no volume anterior, sendo utilizada agora a ginástica como pano de fundo. Acreditamos que tal situação agrava ainda mais a possibilidade de acesso à conteúdos da disciplina educação física.</li> <li>• A página seguinte inaugura a seção “conexões” e propõe a sugestão de mediação para além da educação física, acrescentando a possibilidade de participação de docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Apesar da riqueza constante na possibilidade de um trabalho interdisciplinar e da organização da seção com um perfil mais aproximado do conhecimento científico, trazendo citações de autores diversos, esbarramos no fato de que os conteúdos apresentados destacam a reflexão sobre estereótipos e preconceitos, e não trazem para a discussão acadêmica o conteúdo de ginástica. Frisamos que, mesmo diante da importância das discussões, tal ação reduz ainda mais o espaço de apresentação de conteúdos da educação sob uma perspectiva de conhecimento científico.</li> </ul>

\*Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

### QUADRO 13

<b>COLEÇÃO</b>	IDENTIDADE EM AÇÃO		
<b>EDITORA</b>	MODERNA	<b>VOLUME</b>	0179P21201135IL
<b>QUANTIDADE DE AUTORES</b>	05	<b>AUTORES EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	00
<b>SUBTEMA</b>	Linguagens, Ciência e Tecnologia	<b>PÁGINAS</b>	128/11 (8,59%)
<b>TEMAS EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O corpo virtual e a cidadania; (7 págs.)</li> <li>• Jogos digitais e corporeidade. (4 págs.)</li> </ul>		
<b>RELAÇÕES COM BNCC APONTADAS NA OBRA</b>			
<b>COMPETÊNCIAS GERAIS</b>	<p><b>Conhecimento</b></p> <p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p><b>Expressão e interação pelas linguagens</b></p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p><b>Cultura digital</b></p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p><b>Autoconhecimento</b></p> <p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar</p>		

	com elas.
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b>	<p><b>Competência 7</b> Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (EM13LGG701), (EM13LGG702), (EM13LGG703), (EM13LGG704)</p>
<b>HABILIDADES</b>	<p>(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. (EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. (EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. (EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.</p>
<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	
<b>CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novamente cabe a reflexão sobre estarmos realmente diante de uma proposta igualitária de inclusão da educação física dentro do material didático ou se apenas uma exigência do edital está sendo cumprida. A disciplina de Língua Portuguesa, mesmo possuindo um outro livro didático específico para a disciplina, possui sugestões de intervenção em 50% das temáticas presentes neste volume. Como já dito, em nossa análise parece clara a condição antagônica aqui posta entre falar a respeito da inclusão da disciplina na área de conhecimento e no livro didático e realmente incluí-la.</li> <li>• Gostaríamos muito que as salas de informática das escolas públicas no Brasil contassem com equipamentos como os das imagens acima. São telas planas com grandes polegadas e definição, óculos de realidade virtual, acessórios de detecção de movimento e <i>joysticks</i> bem avançados. Infelizmente confessamos nosso desconhecimento quanto a existência de tais condições nas escolas em que tivemos e temos acesso. E reiteramos a informação de que, para esta atividade, o manual docente apenas se dirige ao professor com um verbo no imperativo dizendo “possibilite” as condições para que os estudantes vivenciem as práticas corporais relacionadas aos jogos digitais. Talvez a implementação dessa atividade esteja na relação das que não conseguiremos operacionalizar em virtude das nossas limitações pessoais, por esse motivo não teceremos mais comentários sobre esta atividade.</li> </ul>
<b>CONCEPÇÃO DE OBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tal enviesamento, além de macular a questão ideológica, apresenta uma outra contradição na medida em que o livro afirma apoiar o desenvolvimento do pensamento científico, mas, ao não apresentar distintos pontos de vista sobre uma determinada temática, tolhe a construção deste mesmo tipo de pensamento, não desenvolvendo a condição de analisar uma determinada situação a partir de diferentes percepções e, portanto, construir uma discussão que possa levar o grupo a se desenvolver enquanto coletividade, aprendendo realmente a argumentar, a conviver com as diferenças, a resolver conflitos e buscar consensos; conforme preconizado pelo documento oficial que norteia a construção do material didático – a BNCC. Estaríamos então diante de um claro controle ideológico materializado a partir do controle pedagógico (FREITAS, 2014)</li> <li>• A superficialidade na abordagem do conteúdo permanece presente</li> </ul>

	<p>na segunda página. A preocupação aqui está na forma e não no conteúdo. A importância está posta na metodologia que utiliza um infográfico e na construção de um portfólio. O destaque está concentrado no “fazer” e não na reflexão a respeito do conteúdo. O neotecnicismo descrito por Freitas (2014), encontra-se presente aqui na medida em que a preocupação está concentrada em treinar o estudante a preparar algo esteticamente bom e organizado a partir de um registro cronológico das atividades realizadas, mas sem aprofundar as discussões que deveriam ser feitas a respeito por exemplo da capoeira como instrumento de resistência.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Num primeiro momento, analisar as relações de consumo relacionadas às práticas corporais, pode ser interpretado como uma temática importante e socialmente válida, mas, faz-se necessário estar atento à possibilidade de que estas relações de consumo dentro da sociedade venham a ser observadas apenas nos esportes adaptados, numa clara ação reducionista. A necessidade em discutir o papel social do esporte adaptado e as dimensões dadas hoje a esta prática esportiva, não podem superficializar o estudo sobre apelo estético, consumismo, capitalismo, dentre outros temas intimamente relacionados com o tema.</li> <li>• Os interesses econômicos existentes em muitas competições esportivas e depois, apontando os Jogos Olímpicos e os Jogos Paralímpicos como exemplos de eventos criados para promover uma cultura de paz. Mais que ausências e silêncios a respeito de tudo que envolve uma sociedade de consumo e seus interesses; estamos aqui diante de um argumento colocado de forma completamente ingênua para professores e alunos do ensino médio, quase uma afronta a condição de reflexão desse grupo.</li> </ul>
<p><b>CONCEPÇÃO DE SABER ESCOLAR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novamente ressaltamos a ausência de fundamentação científica sobre o tema, num claro exemplo de conhecimento que está sendo negado, talvez por se considerar que não cabe discutir aspectos da biologia no livro de linguagens.</li> <li>• Não estamos aqui retirando a importância de dominar ferramentas tecnológicas, produzir material gráfico com qualidade e conhecer as relações da musicalidade e dos instrumentos no contexto da capoeira, a nossa crítica volta-se ao fato de enfatizar tais aspectos em detrimento de toda a discussão histórica, política e social que a temática permite e, por que não dizer, exige.</li> <li>• Apesar da referência feita a capoeira como manifestação “cultural, social, histórica e política”, não encontramos no material (livro e manual) subsídios que permitam aprofundar esses aspectos.</li> </ul>

\*Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

#### QUADRO 14

<b>COLEÇÃO</b>	IDENTIDADE EM AÇÃO		
<b>EDITORA</b>	MODERNA	<b>VOLUME</b>	0179P21201136IL
<b>QUANTIDADE DE AUTORES</b>	05	<b>AUTORES EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	00
<b>SUBTEMA</b>	Linguagens e Vida em Sociedade	<b>PÁGINAS</b>	138/12 (8,69%)
<b>TEMAS EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capoeira e ancestralidade; (5 págs.)</li> <li>• As práticas corporais e a vida em sociedade. (7 págs.)</li> </ul>		
<b>RELAÇÕES COM BNCC APONTADAS NA OBRA</b>			
<b>COMPETÊNCIAS GERAIS</b>	<p>CONHECIMENTO (1) - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>SENSO ESTÉTICO (3) -Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de</p>		



	<p>práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p><b>EXPRESSÃO E INTERAÇÃO PELAS LINGUAGENS (4)</b> - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p><b>ARGUMENTAÇÃO (7)</b> - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p><b>EMPATIA E COOPERAÇÃO (9)</b> - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b>	<p>(6) Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. Apresenta relação com as habilidades: (EM13LGG601), (EM13LGG602), (EM13LGG603), (EM13LGG604)</p>
<b>HABILIDADES</b>	<p>(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica. (Relação com os temas: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12)</p> <p>(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.</p> <p>(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas. (Relação com os temas: 1, 2, 3, 5, 7, 9, 11, 12).</p>
<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	
<b>CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 páginas das 138 do livro tratam sobre educação física, mesmo assim a proposta se apresenta como inovadora no sentido de incluir os conteúdos de educação física no LD.</li> <li>• A realidade dos livros nos mostra que tais perspectivas encontram-se muitas vezes enviesadas pela disponibilização de um material de apoio que apresenta um único ponto de vista a respeito da situação proposta, condição que torna clara a tentativa de controle e o direcionamento ideológico dado ao momento das discussões e representa um sério risco a um processo educativo que se diz “estabelecido de forma democrática”, que fala em “educar de forma integral”, “ser protagonista”, “estar capacitado para fazer escolhas”, “promover autonomia” e “participar ativamente da vida cidadã”. Neste ponto, além do antagonismo presente no fato de apresentar uma proposta dentro de uma perspectiva e estruturar nas páginas do livro ações que caminham em sentido contrário, estamos então diante de uma completa incongruência apresentada por meio de uma estratégia dissimulada.</li> <li>• Além de macular a questão ideológica, apresenta uma outra</li> </ul>

	<p>condição antagônica na medida em que o livro afirma apoiar o desenvolvimento do pensamento científico, mas, ao não apresentar distintos pontos de vista sobre uma determinada temática, tolhe a construção deste mesmo tipo de pensamento, não desenvolvendo a condição de analisar uma determinada situação a partir de diferentes percepções e, portanto, construir uma discussão que possa levar o grupo a se desenvolver enquanto coletividade, aprendendo realmente a argumentar, a conviver com as diferenças, a resolver conflitos e a buscar consensos; conforme preconizado pelo documento oficial que norteia a construção do material didático – a BNCC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O acesso ao link permite ampliar um pouco as discussões sobre aspectos históricos da capoeira e a discussão sobre seus estilos e origem, mas ainda mantém distante um aprofundamento relativo à situação social desta manifestação cultural, pois o objetivo do artigo referido é o de fazer uma abordagem histórica e não política/social. Além disso, é bastante provável que a quantidade de acessos a este material auxiliar não represente o cotidiano escolar, seja pela não existência de rotinas neste sentido ou ainda pelas dificuldades estruturais para o acesso já relatadas.</li> </ul>
<p><b>CONCEPÇÃO DE OBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Até em virtude da quantidade de páginas reservadas para os conteúdos de educação física, não há aprofundamento a respeito dos temas apresentados.</li> <li>• Uma simples vista sobre o material já parece tornar clara a superficialização dos conteúdos referida por Duarte (2016). Em meio a um material repleto de informações e justificativas a respeito da BNCC, com uma imensa quantidade de imagens, diga-se de passagem, com uma qualidade gráfica boa, o livro em si apresenta uma temática única, distribuída em cinco páginas para dar suporte a todo um bimestre letivo.</li> <li>• Diga-se ainda, que a orientação para as discussões contidas no manual do professor, fazem uma referência a possibilidade de debater os aspectos sociais vinculados a capoeira e sugerem uma roda de conversa para ampliar a discussão sobre racismo estrutural. Fora essas indicações, a ênfase está na construção de infográficos e nas informações a respeito dos instrumentos e da musicalidade envolvidas na capoeira.</li> <li>• A superficialidade na abordagem do conteúdo permanece presente na segunda página. A preocupação aqui está na forma e não no conteúdo. A importância está posta na metodologia que utiliza um infográfico e na construção de um portfólio. O destaque está concentrado no “fazer” e não na reflexão a respeito do conteúdo. Novamente está afastada a condição de objetividade do conhecimento na medida que não o aborda de maneira científica, não aprofunda o debate aproximando a discussão da realidade social da comunidade escolar, limitando-se a instrumentalizar a construção de uma ferramenta gráfica.</li> <li>• O acesso ao link permite ampliar um pouco as discussões sobre aspectos históricos da capoeira e a discussão sobre seus estilos e origem, mas ainda mantém a distância um aprofundamento relativo à situação social desta manifestação cultural, pois o objetivo do artigo referido é o de fazer uma abordagem histórica e não política/social. Além disso, é bastante provável que a quantidade de acessos a este material auxiliar não represente o cotidiano escolar, seja pela não existência de rotinas neste sentido ou ainda pelas dificuldades estruturais para o acesso já relatadas.</li> <li>• Porém, ao final de sugestões que pelo menos em tese, poderiam ampliar a relação de aspectos sociais que se permitem analisar a partir da capoeira, voltamos a solicitação de concluir tal atividade com a construção de um infográfico. Estratégia que, mesmo</li> </ul>

	<p>podendo ser considerada válida, tende a focar nos aspectos visuais e reduzir o espaço destinado as questões discutidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Num primeiro momento pode ser interpretado como uma temática importante e socialmente válida, mas, faz-se necessário estar atento à possibilidade de uma visão das relações de consumo dentro da sociedade venham a ser observadas apenas nos esportes adaptados, numa clara ação reducionista.</li> <li>• A necessidade em discutir o papel social do esporte adaptado e as dimensões dadas hoje a esta prática esportiva, não podem superficializar o estudo sobre apelo estético, consumismo, mercantilização, estratégias capitalistas, dentre outros temas intimamente relacionados com o tema.</li> <li>• A partir daí o foco passa a ser “os esportes para pessoas com deficiência”, trabalhados muito mais em um contexto informativo do que nas questões históricas e sociais que envolvem tal prática.</li> <li>• O capítulo em análise também é construído com o uso de imagens e recursos gráficos de boa qualidade, mas as proposições de discussão permanecem na superfície e desviam a temática de muitos aspectos históricos e sociais que poderiam ser discutidos, num claro afastamento da objetividade do conhecimento científico aqui presente. Na terceira página a sessão “Práticas em ação” propõe uma questão a respeito da possibilidade de unificação dos jogos olímpicos e paralímpicos a partir de um texto que reduz a discussão a performance dos atletas em suas provas e a página seguinte propõe a partir das informações da página anterior, os registros das impressões no portfólio e a organização de um evento esportivo.</li> <li>• Seria viável inferir que, nos momentos em que são abordados temas mais simples, a discussão é proposta, porém, nas possibilidades de abordar temáticas mais aprofundadas, as reflexões são deixadas apenas para o âmbito individual? Estaríamos diante de mais uma estratégia de controle, na medida em que posicionamentos coletivos para conteúdos de maior impacto são afastados? A realidade é que o próprio portfólio construído durante o processo, estratégia rica para acompanhar o desenvolvimento do estudante, não ganha nenhuma visibilidade coletiva e termina reduzido a uma nota dada pelos docentes. Toda a possibilidade de construção interdisciplinar fica reduzida ao documento escrito entregue.</li> </ul>
<p><b>CONCEPÇÃO DE SABER ESCOLAR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apesar da referência feita a capoeira como manifestação “cultural, social, histórica e política”, não encontramos no material (livro e manual) subsídios que permitam aprofundar esses aspectos.</li> <li>• Não está posta aqui a forma como tais pesquisas serão feitas nas inúmeras escolas que não possuem biblioteca, computadores disponíveis ou acesso à internet; não se apresenta nenhuma discussão sobre a questão social e econômica que colaborou com o próprio surgimento da capoeira; não se indica como os alunos terão acesso às impressões de materiais indicados como necessários para a construção do portfólio, não se estabelecem relações entre as diferenças estruturais que caracterizaram historicamente a realidade social dos primeiros praticantes da capoeira e a realidade dos alunos da escola pública em condição de vulnerabilidade; não foi sugerida nenhuma discussão a respeito das questões políticas que continuam influenciando na manutenção dessas diferenças estruturais.</li> <li>• Para além das dificuldades estruturais aqui relatadas, todo este silenciamento quanto as questões sociais dentro de um material que possui como tema “vida em sociedade”, deixam clara a intenção em ser superficial, fato que, ultrapassa a própria da ausência das discussões e compromete sobremaneira a própria</li> </ul>

	<p>forma como o estudante está sendo orientado a tratar com esta ou qualquer outra temática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sem que esta observação possa significar uma concordância com a proposta de trabalho pedagógico vinculado às competências e habilidades apresentadas na BNCC, ficamos nos perguntando por que motivo as habilidades EM13LGG501 e EM13LGG502 não foram relacionadas ao tema. Talvez por que representariam obrigatoriamente uma necessidade de aprofundamento nas discussões propostas.</li> <li>• o estudo de uma temática denominada de “práticas corporais e a vida em sociedade” deve passar por muitos outros segmentos desta mesma sociedade, inclusive pela realidade onde a escola está inserida. Não encontramos no material analisado, nenhuma ampliação referente ao tema; fato que leva a inferir a respeito da clara superficialização do conteúdo, presente na obra.</li> <li>• apontando os Jogos Olímpicos e os Jogos Paralímpicos como exemplos de eventos criados para promover uma cultura de paz. Mais que ausências e silêncios a respeito de tudo que envolve uma sociedade de consumo e seus interesses; estamos aqui diante de um argumento colocado de forma completamente ingênua para professores e alunos do ensino médio, quase uma afronta a condição de reflexão desse grupo.</li> <li>• São muitos os silêncios sobre os interesses que acompanham tal proposta de unificação, não se discute as realidades de vida destes atletas, o acesso à prática corporal, seu desenvolvimento dentro do ambiente escolar, as condições estruturais de suas preparações, o preconceito envolvido, as visões capacitistas aqui presentes; enfim, a discussão proposta é sobremaneira rasa e aponta como culminância deste processo a organização de uma competição, fato interessante, mas voltado apenas para o “fazer” algo, tornando clara a perspectiva pedagógica que norteia a proposta educativa.</li> <li>• A sessão é encerrada com uma pergunta a respeito da contribuição de um evento esportivo escolar na construção da percepção da relação entre estas práticas corporais e a vida em sociedade e a resposta deve ser anotada no portfólio construído durante todo o uso do livro. Aqui temos uma temática interessante e com possibilidades de aprofundamento, mas, não há propostas de abrir uma discussão sobre as respostas uns dos outros, não há textos de apoio para as discussões.</li> </ul>
--	---

\*Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

### QUADRO 15

<b>COLEÇÃO</b>	IDENTIDADE EM AÇÃO			
<b>EDITORA</b>	MODERNA	<b>VOLUME</b>	0179P21201137IL	
<b>QUANTIDADE DE AUTORES</b>	05	<b>AUTORES EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	00	
<b>SUBTEMA</b>	Linguagens, Trabalho e Economia	<b>PÁGINAS</b>	136/19 (13,97%)	
<b>TEMAS EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A profissionalização das práticas corporais; (6 págs.)</li> <li>• Os interesses culturais e o lazer; (8 págs.)</li> <li>• Práticas corporais, saúde e ambiente de trabalho. (5 págs.)</li> </ul>			
<b>RELAÇÕES COM BNCC APONTADAS NA OBRA</b>				
<b>COMPETÊNCIAS GERAIS</b>	<p><b>Conhecimento</b></p> <p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p><b>Pensamento científico e crítico</b></p>			

	<p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p><b>Senso estético</b></p> <p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p><b>Gestão do conhecimento</b></p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p><b>Autoconhecimento</b></p> <p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p> <p><b>Empatia e cooperação</b></p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p><b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b></p>	<p><b>Competência 1</b> Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (EM13LGG101), (EM13LGG102), (EM13LGG103), (EM13LGG104), (EM13LGG105)</p> <p><b>Competência 5</b> Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. (EM13LGG501), (EM13LGG502), (EM13LGG503)</p>
<p><b>HABILIDADES</b></p>	<p>(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.</p> <p>(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.</p> <p>(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.</p> <p>(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças</p>

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	
<b>CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O capítulo 5 possui a maior quantidade de páginas se compararmos com os outros dois dedicados a disciplina educação física, são oito páginas neste capítulo, e quatro delas apresentam os chamados “interesses culturais do lazer” conforme influência do sociólogo francês Joffre Dumazedier.</li> <li>• Ainda que tenhamos mais uma atividade se referindo ao futebol, parece um exercício interessante de construção política, mas a atividade acima precisa de cuidados quanto ao entendimento da legalidade das formas de intervenção do poder público municipal (não apenas o prefeito) e também do entendimento dos conceitos de cultura e cultura das periferias citados, mas não explicados ou referenciados. Em relação ao manual docente, aqui encontramos uma discrepância, pois a atividade do livro sugere que os alunos se coloquem na condição de prefeito e o manual docente solicita que se escreva uma carta para o prefeito.</li> <li>• Apesar do capítulo apresentar como temática as relações entre práticas corporais, saúde e ambiente de trabalho, inclusive com uma imagem de abertura mostrando funcionários de uma empresa numa aula de ginástica laboral; o texto inicial parte do consenso de práticas corporais como promotora de melhoria da saúde e da qualidade de vida em geral, não fazendo alusão a questão trabalho. Não vamos entrar na discussão sobre benefícios do exercício físico, mas cabe aqui um alerta sobre a possibilidade de gerar uma confusão a respeito de saúde no trabalho e de saúde em geral.</li> </ul>
<b>CONCEPÇÃO DE OBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao tratar de práticas corporais de forma ampla, e o direcionamento dado a discussão, que em sua totalidade versou sobre a modalidade de futebol. Guardada a importância do futebol enquanto manifestação cultural no Brasil, acreditamos tratar-se de um latente reducionismo e também de uma negação de conhecimento, tendo em vista que outras práticas corporais passaram e passam pelo processo de profissionalização, mas com percursos históricos e sociais distintos ao do futebol.</li> <li>• Aqui não encontramos nenhuma sugestão de reflexão sobre a profissionalização, a seção se dedica a sugerir a vivência dos diferentes formatos.</li> <li>• O espaço para tratar o conteúdo em suas relações com aspectos de desigualdade social, exploração humana, direitos trabalhistas e tantos outros temas engajados de forma direta, foi aqui deixado de lado. Cabe-nos refletir sobre interesses e intencionalidades de tamanho silêncio.</li> <li>• Uma das perguntas sugeridas para a discussão da música faz alusão ao lazer enquanto direito, mas não aparecem sugestões de fontes para aprofundar as reflexões sobre o conteúdo. Mesmo o manual docente, cita dos livros sobre lazer, mas não oferece opção de acesso, dependendo da aquisição das obras pelo professor.</li> <li>• Segundo próprio livro, estudiosos sobre este assunto, divergem a respeito da oferta da ginástica laboral já ser suficiente para melhorar a saúde e evitar lesões por esforços repetitivos e outras doenças ocupacionais, um claro reducionismo do conceito de saúde, tendo em vista ser mais amplo que prevenir LER, DORT ou alguma outra doença relacionada ao trabalho.</li> <li>• Gostaríamos de apontar um aspecto, até agora não abordado, que diz respeito aos motivos que precisam ser analisados na avaliação de um programa de promoção de saúde e qualidade de vida no trabalho. O empregador está interessado em um conceito de saúde ampliado e para isso estrutura um programa que oferece o espaço adequado, a conscientização e a mudança de comportamento como um todo; ou apenas promove a realização</li> </ul>

	de sessões de ginástica laboral por acreditar que vai garantir a redução das doenças ocupacionais e a melhorar a produtividade? Refletir sobre este aspecto é fundamental para analisar o que determina se um programa de promoção de saúde é realmente eficiente ou apenas atende uma necessidade do empregador.
<b>CONCEPÇÃO DE SABER ESCOLAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ressaltamos que em nenhum outro momento do capítulo existe sequer uma sugestão para ampliar o debate e incluir outras práticas corporais na discussão; realidade que solicita uma reflexão a respeito do extremo contrário, muitas vezes encontrado na sala de aula, onde alunos já saturados pelo fenômeno do “rola-bola”<sup>23</sup> desenvolveram uma aversão à modalidade.</li> <li>• O Capítulo 5 é iniciado a partir da apresentação do significado etimológico do termo lazer e logo após é citada sua relação com tempo livre enquanto período nos quais não se está envolvido com atividades obrigatórias. Levando em consideração o fato da temática geral do livro ser indicada como linguagens, trabalho e economia, nos parece óbvia a negação de conhecimento quanto ao processo histórico de formação do trabalho como importante suporte para discutir lazer.</li> <li>• Ampliando o ponto acima levantado sobre a eficiência de um programa de promoção de saúde, é possível chegar à discussão sobre as relações trabalhistas, sobre os direitos do trabalhador, sobre desigualdade na distribuição de renda e suas consequências sociais, sobre interesses que por vezes querem esconder a luta de classes.</li> <li>• Infelizmente, mesmo trazendo em seu texto a proposta de uma visão crítica, o capítulo se furta a sugerir reflexões com tal característica, pois as atividades indicadas para a seção “práticas em ação” e para as demais seções do capítulo, voltam seu foco para a elaboração de um folder com um programa de promoção de saúde e qualidade de vida para trabalhadores e segue propondo experimentar o programa elaborado refletindo a respeito dos diversos benefícios metabólicos e fisiológicos do exercício físico, apresentados de forma expositiva e sem nenhuma preocupação em aprofundar tais aspectos de forma acadêmica ou, quem sabe, por meio de um trabalho interdisciplinar com a área de conhecimento de Ciências da Natureza.</li> </ul>

\*Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

### QUADRO 16

<b>COLEÇÃO</b>	IDENTIDADE EM AÇÃO		
<b>EDITORA</b>	MODERNA	<b>VOLUME</b>	0179P21201138IL
<b>QUANTIDADE DE AUTORES</b>	05	<b>AUTORES EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	00
<b>SUBTEMA</b>	Linguagens e Meio Ambiente	<b>PÁGINAS</b>	120/13 (10,83%)
<b>TEMAS EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas corporais, natureza e cultura; (7 págs.)</li> <li>• A cultura do consumo no lazer: O circo como resistência. (6 págs.)</li> </ul>		
<b>RELAÇÕES COM BNCC APONTADAS NA OBRA</b>			
<b>COMPETÊNCIAS GERAIS</b>	<b>Conhecimento</b> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.		

<sup>23</sup> A expressão “rola-bola” está aqui colocada para fazer referência a infeliz prática de apenas entregar uma bola de futebol e deixar que os alunos joguem, ainda hoje vivenciada em aulas de educação física nas escolas.

	<p><b>Argumentação</b></p> <p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p><b>Autoconhecimento</b></p> <p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p> <p><b>Empatia e cooperação</b></p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b>	<p><b>Competência 3</b></p> <p>Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (EM13LGG301), (EM13LGG302), (EM13LGG303), (EM13LGG304), (EM13LGG305)</p>
<b>HABILIDADES</b>	<p>(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.</p> <p>(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.</p> <p>(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.</p> <p>(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.</p>
<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	
<b>CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chama atenção o fato de o manual docente solicitar que cada uma das etapas da atividade seja realizada em uma aula diferente, fato que pode parecer uma sugestão de orientação didática para auxiliar na organização da disciplina, mas também pode indicar uma retirada de autonomia do professor, tendo em vista que, a operacionalização das etapas pode variar entre turmas a depender das características e tempos pedagógicos.</li> <li>• A seção seguinte “práticas em ação” apresenta uma incongruência em relação as informações contidas nos objetivos descritos no manual docente, tendo em vista que na parte inicial do manual apenas é sugerida a análise de práticas corporais realizadas na natureza e, posteriormente, tanto na descrição da seção quanto no livro, a seção propor a organização e vivência de uma prática de aventura de orientação.</li> </ul>
<b>CONCEPÇÃO DE OBJETIVIDADE DO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em seguida, o debate a respeito do consumismo tendo como pano de fundo a atividade circense é estimulado, e uma tese de</li> </ul>



<p><b>CONHECIMENTO</b></p>	<p>doutorado é citada para embasar as transformações ocorridas no processo de formação dos profissionais que atuam no circo, a tradição familiar repassada versus as escolas de formação, a cultura tradicional versus a cultura de lazer consumista.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O capítulo tem continuidade com a seção “práticas em ação” que amplia as possibilidades de debate a respeito da cultura consumista fazendo uso de dois recortes de um artigo científico que exemplificam realidades distintas de uma companhia teatral brasileira surgida a partir de um projeto itinerante na década de 1970 e um empresa de entretenimento canadense fundada na década de 1980. Sugere-se que os alunos busquem outras fontes para subsidiar a discussão, inclusive estendendo o debate para outras manifestações culturais. Orienta-se o professor a acessar as “respostas e comentários” contidas no manual docente. Fique aqui registrado que o manual do professor não apresenta nenhuma sugestão de resposta a ser consultada.</li> <li>• Ao contrário de outros capítulos e do próprio manual docente, consideramos que a quantidade de referências de cunho científico citadas para subsidiar esta temática é suficiente para possibilitar a construção de um debate com maior fundamentação.</li> </ul>
<p><b>CONCEPÇÃO DE SABER ESCOLAR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como já apontado anteriormente, o pequeno quantitativo de conteúdos ligados a educação física que estão apresentados nos livros da coleção, já se apresenta como um problema a ser questionado e, neste capítulo, a ênfase dada para fomentar discussões sobre preconceitos e estereótipos, resguardada a importância de tais ações, é algo que repete a temática da reflexão já feita no volume anterior, sendo utilizada agora a ginástica como pano de fundo.</li> <li>• Acreditamos que tal situação agrava ainda mais a possibilidade de acesso aos conteúdos que representam de forma direta a disciplina educação física, pois, apesar da riqueza constante na possibilidade de um trabalho interdisciplinar e da organização da seção com um perfil mais aproximado do conhecimento científico, trazendo citações de autores diversos, esbarramos no fato de que os conteúdos apresentados destacam a reflexão sobre estereótipos e preconceitos, e não trazem para a discussão acadêmica o conteúdo de ginástica.</li> <li>• Como já apontado anteriormente, o pequeno quantitativo de conteúdos ligados à educação física que estão apresentados nos livros da coleção, já se apresenta como um problema a ser questionado e, neste capítulo, a ênfase é dada na utilização das ferramentas digitais em detrimento dos conteúdos ligados a educação física que poderiam ser desenvolvidos. Apesar do manual do professor tratar sobre o uso da ferramenta de maneira colaborativa, apresentando o processo de produção coletiva como objetivo, acreditamos que tal situação agrava ainda mais a possibilidade de acesso ao conteúdo da disciplina.</li> <li>• Novamente ressaltamos a ausência de fundamentação científica sobre o tema, num claro exemplo de conhecimento que está sendo negado, talvez por se considerar que não cabe discutir aspectos da biologia ou fisiologia no livro de linguagens. Ampliando o ponto acima levantado sobre a eficiência de um programa de promoção de saúde, é possível chegar à discussão sobre as relações trabalhistas, sobre os direitos do trabalhador, sobre desigualdade na distribuição de renda e suas consequências sociais, sobre interesses que por vezes querem esconder a luta de classes.</li> <li>• Infelizmente, mesmo trazendo em seu texto a proposta de uma visão crítica, o capítulo se furta a sugerir reflexões com tal característica, pois as atividades indicadas para a seção “práticas</li> </ul>

	<p>em ação” e para as demais seções do capítulo, voltam seu foco para a elaboração de um folder com um programa de promoção de saúde e qualidade de vida para trabalhadores e segue propondo experimentar o programa elaborado refletindo a respeito dos diversos benefícios metabólicos e fisiológicos do exercício físico, apresentados de forma expositiva e sem nenhuma preocupação em aprofundar tais aspectos de forma acadêmica ou, quem sabe, por meio de um trabalho interdisciplinar com a área de conhecimento de Ciências da Natureza.</p>
--	--

\*Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

## ANEXO 1 Ata de escolha livro didático

09/08/2021

Guia Digital - PNLD



### Ata de Escolha

IF Sertão Pernambucano - Campus Santa Maria da Boa Vista		26183897
(Nome da escola)		(Cód. do INEP)
Santa Maria da Boa Vista	PE	28/07/2021
(Município)	(UF)	(Data)

#### Obras selecionadas

ENSINO MÉDIO - 1ª A 3ª SÉRIE							
	Obras						
		CÓDIGO	COLEÇÃO	EDITORA	VOLUMES		
	1ª opção	0184P2D04	MODERNA PLUS - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	EDITORA MODERNA LTDA	0184P2D04B3IL	NATUREZA EM TRANSFORMAÇÃO	2
				0184P2D04B4IL	GLOBALIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA	1	
				0184P2D04B5IL	TRABALHO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	3	
				0184P2D04B6IL	PODER E POLÍTICA	2	
				0184P2D04B7IL	SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA	3	
				0184P2D04B8IL	CONFLITOS E DESIGUALDADES	1	
2ª opção	0188P2D04	HUMANITAS.DOC	SARAIVA EDUCAÇÃO S.A	0188P21204B3IL	HUMANITAS.DOC - TEMPO E ESPAÇO	3	
				0188P21204B4IL	HUMANITAS.DOC - TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES E FRONTEIRAS	3	
				0188P21204B5IL	HUMANITAS.DOC - INDIVÍDUO, SOCIEDADE E NATUREZA	1	

					0188P21204B6IL	HUMANITAS.DOC - POLÍTICA E MUNDO DO TRABALHO	2
					0188P21204B7IL	HUMANITAS.DOC - SOCIEDADE, CULTURA E POLÍTICA	2
					0188P21204B8IL	HUMANITAS.DOC - DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS	1
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática	<b>Obras</b>						
		<b>CÓDIGO</b>	<b>COLEÇÃO</b>	<b>EDITORA</b>	<b>VOLUMES</b>		
	1ª opção	0168P21205	MODERNA PLUS - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E MATEMÁTICA	EDITORA MODERNA LTDA	0168P21205130IL	MODERNA PLUS - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E MATEMÁTICA	1
2ª opção	0167P21205	IDENTIDADE EM AÇÃO - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E MATEMÁTICA	EDITORA MODERNA LTDA	0167P21205130IL	IDENTIDADE EM AÇÃO - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E MATEMÁTICA	2	
Língua Estrangeira Moderna - Inglês: ensino médio	<b>Obras</b>						
		<b>CÓDIGO</b>	<b>COLEÇÃO</b>	<b>EDITORA</b>	<b>VOLUMES</b>		

09/08/2021

Guia Digital - PNLD

ENSINO MÉDIO - 1ª A 3ª SÉRIE							
	1ª opção	0225P21093	JOMI - LÍNGUA INGLESA	EDITORA FTD S.A	0225P21093130IL	JOMI - LÍNGUA INGLESA	1
	2ª opção	0187P21093	ANYTIME ALWAYS READY FOR EDUCATION	SARAIVA EDUCAÇÃO S.A.	0187P21093130IL	ANYTIME ALWAYS READY FOR EDUCATION	2
Língua Portuguesa: ensino médio	Obras						
		CÓDIGO	COLEÇÃO	EDITORA	VOLUMES		
	1ª opção	0233P21013	LINGUAGENS EM INTERAÇÃO: LÍNGUA PORTUGUESA	IBEP - INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	0233P21013130IL	LINGUAGENS EM INTERAÇÃO: LÍNGUA PORTUGUESA	1
2ª opção	0216P21013	MULTIVERSOS - LÍNGUA PORTUGUESA	EDITORA FTD S.A	0216P21013130IL	MULTIVERSOS - LÍNGUA PORTUGUESA	1	
Linguagens e suas Tecnologias	Obras						
		CÓDIGO	COLEÇÃO	EDITORA	VOLUMES		
	1ª opção	0154P21201	SE LIGA NAS LINGUAGENS	EDITORA MODERNA LTDA	0154P21201133IL	EXPERIMENTA ATUAR! - AS EXPERIÊNCIAS POLÍTICAS, ARTÍSTICAS, CRÍTICAS E DE DIVULGAÇÃO DE CONHECIMENTO	1
					0154P21201134IL	EXPERIMENTA ENXERGAR! - AS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS, IDENTITÁRIAS, JORNALÍSTICAS E DE BUSCA DE INFORMAÇÃO	2
					0154P21201135IL	EXPERIMENTA PERTENCER! - AS EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA, DE SER JOVEM, DA RITMIDADE E DE ESTUDAR	3
					0154P21201136IL	EXPERIMENTA SE SITUAR! - AS EXPERIÊNCIAS DE SE POSICIONAR, DE NÃO TEMER O NOVO, DA JURADORIA E DA EXPOSIÇÃO	3
					0154P21201137IL	EXPERIMENTA DIALOGAR! - AS EXPERIÊNCIAS MIDIÁTICAS, DE RECONHECIMENTO DE DIREITOS, DE DIÁLOGOS DA ARTE E DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	2
					0154P21201138IL	EXPERIMENTA COMPARTILHAR! - AS EXPERIÊNCIAS DE COMPARTILHAR QUEM SE É, DE ENGAJAR, DE COMENTAR E DE DESCOBRIR E INFORMAR	1
	2ª opção	0175P21201	IDENTIDADE EM AÇÃO - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	EDITORA MODERNA LTDA	0175P21201133IL	UM MUNDO DE LINGUAGENS	3
					0175P21201134IL	LINGUAGENS NA ALDEIA GLOBAL	2
0175P21201135IL					LINGUAGEM, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	1	
0175P21201136IL					LINGUAGENS E VIDA EM SOCIEDADE	2	
0175P21201137IL	LINGUAGENS, TRABALHO E ECONOMIA	3					
0175P21201138IL	LINGUAGENS E MEIO AMBIENTE	1					
Matemática e suas Tecnologias	Obras						
		CÓDIGO	COLEÇÃO	EDITORA	VOLUMES		

09/08/2021

Guia Digital - PNLD

ENSINO MÉDIO - 1ª A 3ª SÉRIE							
	1ª opção	0199P212.02	MATEMÁTICA EM CONTEXTOS	EDITORA ÁTICA S.A.	0199P212.021.33IL	MATEMÁTICA EM CONTEXTOS - FUNÇÃO EXPONENCIAL, FUNÇÃO LOGARÍTMICA E SEQUÊNCIAS	2
					0199P212.021.34IL	MATEMÁTICA EM CONTEXTOS - FUNÇÃO AFIM E FUNÇÃO QUADRÁTICA	2
					0199P212.021.35IL	MATEMÁTICA EM CONTEXTOS - GEOMETRIA PLANA E GEOMETRIA ESPACIAL	3
					0199P212.021.36IL	MATEMÁTICA EM CONTEXTOS - TRIGONOMETRIA E SISTEMAS LINEARES	3
					0199P212.021.37IL	MATEMÁTICA EM CONTEXTOS - ANÁLISE COMBINATÓRIA, PROBABILIDADE E COMPUTAÇÃO	1
					0199P212.021.38IL	MATEMÁTICA EM CONTEXTOS - ESTATÍSTICA E MATEMÁTICA FINANCEIRA	1
	2ª opção	0205P21202	QUADRANTE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	EDICOES SM LTDA.	0205P21202133IL	QUADRANTE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS - FUNÇÕES	1
					0205P21202134IL	QUADRANTE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS - TRIGONOMETRIA E SEQUÊNCIAS	3
					0205P21202135IL	QUADRANTE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS - ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E MATEMÁTICA FINANCEIRA	1
					0205P21202136IL	QUADRANTE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS - GEOMETRIA PLANA E ESPACIAL	2
					0205P21202137IL	QUADRANTE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS - SISTEMAS LINEARES E GEOMETRIA ANALÍTICA	3
					0205P21202138IL	QUADRANTE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS - GRANDEZAS, MEDIDAS E PROGRAMAÇÃO	2
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Obras						
		CÓDIGO	COLEÇÃO	EDITORA	VOLUMES		
	1ª opção	0198P21203	MODERNA PLUS - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	EDITORA MODERNA LTDA.	0198P21203133IL	O CONHECIMENTO CIENTÍFICO	2
					0198P21203134IL	ÁGUA E VIDA	3
					0198P21203135IL	MATÉRIA E ENERGIA	2
					0198P21203136IL	HUMANIDADE E AMBIENTE	1
					0198P21203137IL	CIÊNCIA E TECNOLOGIA	1
0198P21203138IL					UNIVERSO E EVOLUÇÃO	3	

ENSINO MÉDIO - 1ª A 3ª SÉRIE								
	2ª opção	02.21.P21.203	MULTIVERSOS - CIÊNCIAS DA NATUREZA	EDITORA FTD S A	02.21.P21.203.03.01	MATÉRIA, ENERGIA E A VIDA		2
					02.21.P21.203.03.04	MOVIMENTOS E EQUILÍBRIOS NA NATUREZA		1
					02.21.P21.203.03.05	ELETRICIDADE NA SOCIEDADE E NA VIDA		2
					02.21.P21.203.03.06	ORIGENS		1
					02.21.P21.203.03.07	CIÊNCIAS, SOCIEDADE E AMBIENTE		3
					02.21.P21.203.03.08	CIÊNCIA, TECNOLOGIA E CIDADANIA		3

### Processo de escolha

Para a culminância neste momento, foi realizada, previamente no dia vinte e um de julho de dois mil e vinte e um, reuniões separadas por áreas do conhecimento, nas quais os docentes das distintas áreas fariam a análise conjunta das obras didáticas, para que, hoje, pudessem indicar as obras. O primeiro momento da reunião foi alocado para informes de questões internas a serem resolvidas no Campus Santa Maria da Boa Vista. O docente da Área de Linguagens e Suas Tecnologias foi o primeiro a se colocar e ressaltou as informações colocadas na live realizada pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e sobre a Nota publicada pelo Fórum de Dirigentes de Ensino da rede federal, no qual elencou algumas sugestões para a rede federal no que tange ao uso de materiais didáticos já existentes nas reservas técnicas e a própria produção dos materiais didáticos dentro da rede por meio da formação de grupos de trabalho. O professor se colocou contra a adoção das obras tal qual se encontram no formato conforme a reforma da BNCC e colocou que há uma divisão dentro da área das Linguagens e suas tecnologias, ou seja, Português e Inglês possuem obras específicas, não há material algum em Espanhol e a Área de Linguagens ficou a cargo da análise dos componentes de educação Física e Arte. O docente da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas afirmou que as obras disponíveis para escolha têm uma característica marcada de superficialidade e tendencialismo nos conteúdos, nos quais muitos deles foram excluídos. Duas obras possuem conteúdos que podem ser trabalhados de uma forma menos prejudicial mas que, porém, deve haver produção de material complementar. Em seguida, o professor de Arquitetura coloca que sua análise que se tiveram na verificação de conteúdos que pudessem dar suporte na base daquilo que eles trabalham em seus componentes nas obras das Ciências Sociais Aplicadas em diálogo com matemática, e conseguiu identificar alguns conteúdos da Matemática em uma das obras que dialogam com a área de Desenho técnico, como o conceito de perspectiva, em diálogo também com Artes. Em seguida, os docentes da área de Matemática colocaram suas escolhas e analisaram as obras do ponto de vista dos conteúdos coincidirem com os três anos de vivência do ensino Médio. A primeira opção colocada foi a que mais atendeu ao requisito, porém, a segunda coleção escolhida não contempla tanto quanto a primeira. O professor da área Técnica da Engenharia colocou que foi priorizado quais conteúdos são trabalhados nesta área e foi repassado de forma objetiva para que os docentes da área de Matemática e Física pudessem escolher que obras abordam os conteúdos que dão suporte ao estudo da área técnica. A professora da área de Língua Portuguesa, em sua análise, afirmou que nenhum dos livros vai contemplar a contento todo o escopo da língua portuguesa. No que tange os conteúdos necessários aos estudantes e são requeridos mais tarde em sua vida educacional em provas e exames e para a construção linguística das ideias dos estudantes, a dinamicidade dos livros e a aproximação com a realidade dos estudantes, estes não estão completamente expostos. Questões gramaticais essenciais estão pouco trabalhadas, ou seja, a abordagem gramatical está dentro do texto e acaba não estabelecendo a consolidação de tal tema. Em seguida, a professora de Química relatou que as obras da área de Ciências Naturais são muito superficiais e muitos "pecavam" na organização da sequência dos assuntos nas obras didáticas para a continuidade do raciocínio dos componentes curriculares. O que foi percebido é que os materiais chamam muita atenção visual, porém, em termos de conteúdo não possuem o aprofundamento necessário para consolidação.

### Que características das obras influenciaram na escolha das coleções/obras?

Qualidade Gráfica - Influenciou Moderadamente

Quantidade de Exercícios - Influenciou Moderadamente

Qualidade dos Exercícios - Influenciou Moderadamente

Qualidade do Conteúdo - Influenciou Bastante

Autores - Influenciou Moderadamente

Conteúdo Atual - Influenciou Bastante

Conteúdo Contextualizado (regional) - Influenciou Bastante

Capa - Influenciou Moderadamente

Metodologia Inovadora - Influenciou Moderadamente

Material Audio/Visual - Influenciou Moderadamente

Qualidade Editorial - Influenciou Moderadamente

Editora - Influenciou Moderadamente

Número de Páginas - Influenciou Moderadamente

A Abordagem aos Assuntos - Influenciou Bastante

### Que informações influenciaram na escolha das coleções/obras?

Resenha crítica dos avaliadores - Influenciou Pouco

Sinopse do livro - Influenciou Pouco

Recomendação de outras escolas - Influenciou Pouco


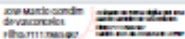
Acesso ao livro impresso de divulgação - Influenciou Pouco

Resenha crítica disponível na internet - Influenciou Pouco

Experiência positiva anterior com as obras - Influenciou Pouco

Recomendação de colegas professores - Influenciou Pouco

### Participantes

Nome completo	Cargo que ocupa	Assinatura
Ana Paula de Oliveira	Docente	
Luis Guilherme Albuquerque de Andrade	Docente	
Francisco Jose dos Santos Nascimento	Docente	
Deivid Andrade Porto	Docente	
Talita de Souza Massena	Docente	
Pedro Augusto de Castro Buarque Silva	Docente	
José Márcio Gondim de Vasconcelos Filho	Docente	
Bruno Marinho Calado	Docente	



ANEXO 2  
Carta de Encomenda FNDE



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO**

Carta encomenda nº 03/2022 – COARE/CGPLI/FNDE

Brasília, fevereiro de 2022.

Senhor(a) Diretor(a)

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE está enviando a sua escola o segundo e último lote de projetos integradores e/ou projeto de vida referente ao PNLD 2021 – Objeto 1, destinados ao ensino médio. Trata-se de um material didático original, produzido e distribuído pela primeira vez no país, e que poderá oferecer subsídios para o trabalho interdisciplinar, assim como para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem.

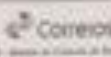
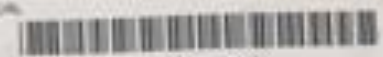
Visando atender da melhor maneira às escolas, solicitamos observar as **informações** a seguir:

- a. Após o recebimento, os materiais devem ficar acondicionados em local apropriado até que sejam destinados aos estudantes e professores.
- b. Os títulos e as quantidades de encomendas que sua escola irá receber podem ser conferidos no portal do FNDE, em [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br) >> Sistemas >> **Sistema de Distribuição de Livros**, selecionando o ano 2022 e o programa PNLD, e em seguida localizando a UF e o Município. Depois basta indicar a escola correspondente e clicar no ícone "Visualizar".
- c. Os projetos destinados ao ensino médio **são reutilizáveis** e serão cedidos aos estudantes e professores provisoriamente, devendo ser devolvidos às escolas ao final da utilização do material. Professores e estudantes, pais e responsáveis devem ser conscientizados da necessidade de **conservação e devolução** dos livros **reutilizáveis** ao final de cada ano letivo. Fica a cargo das escolas atribuírem ao responsável pelo estudante a obrigação de cumprir as normas de utilização, conservação e devolução do referido material.
- d. É dever da escola que possui livros em excesso ofertá-los no sistema PDDE Interativo/SIMEC para que as unidades escolares com falta de obras possam demandá-las. A ferramenta de remanejamento fica permanentemente aberta e disponível para as escolas realizarem as trocas de materiais durante todo o período letivo. A obrigação de remanejar os materiais é das redes de ensino e das escolas beneficiadas.


Acompanhe as informações sobre o Programa em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro> ou ainda junto à Central de Atendimento, pelo telefone 0800 616161 – opção 1 (ligação gratuita).

**FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO**

ANEXO 3  
Protocolo de recebimento

		ECT - EMPRESA BRASILEIRA DE CORREIOS E TELEGRAFOS REEP - RELACAO DE ENTREGA DE ENCOMENDAS PUD		Folha: 001 de 01 Data: 05/04/2012 Data de envio: 05/04/2012	
REEP Nº: 32000857499		TIPO: RURAL		Rota: SGP_009	
DESTINATARIO: SEDUC - SANTA MARIA DA BOA VISTA		ESPERA: ESTADUAL			
ENDREÇO: BARRIO		32000857499		DER: 0 MF: PE	
MUNICIPIO: SANTA MARIA DA BOA VISTA		PROGRAMA: PAL002 EM OBJETO1 PARTE 2 RLR		ENCOMENDA ENCOMENDA ENCOMENDA	
PALETE: FE03060002 ENCOMENDA ENCOMENDA FE03040700PE		PROGRAMA: PAL002 EM OBJETO1 PARTE 2 RLR		ENCOMENDA ENCOMENDA ENCOMENDA	
PALETE: FE03060008 ENCOMENDA ENCOMENDA FE03040700PE		PROGRAMA: PAL002 EM OBJETO1 PARTE 2 RLR		ENCOMENDA ENCOMENDA ENCOMENDA	
PALETE: FE03060009 ENCOMENDA ENCOMENDA FE03040700PE		PROGRAMA: PAL002 EM OBJETO1 PARTE 2 RLR		ENCOMENDA ENCOMENDA ENCOMENDA	
PALETE: FE03060007 ENCOMENDA ENCOMENDA FE03040700PE		PROGRAMA: PAL002 EM OBJETO1 PARTE 2 RLR		ENCOMENDA ENCOMENDA ENCOMENDA	
PALETE: FE03060010 ENCOMENDA ENCOMENDA FE03040700PE FE03040704PE FE03040700PE FE030407000PE		PROGRAMA: PAL002 EM OBJETO1 PARTE 2 RLR		ENCOMENDA ENCOMENDA ENCOMENDA ENCOMENDA FE03040700PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE	
PALETE: FE03060003 ENCOMENDA ENCOMENDA FE03040704PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE		PROGRAMA: PAL002 EM OBJETO1 PARTE 2 RLR		ENCOMENDA ENCOMENDA ENCOMENDA ENCOMENDA FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE	
PALETE: FE03060006 ENCOMENDA ENCOMENDA FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE		PROGRAMA: PAL002 EM OBJETO1 PARTE 2 RLR		ENCOMENDA ENCOMENDA ENCOMENDA ENCOMENDA FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE	
PALETE: FE03060004 ENCOMENDA ENCOMENDA FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE		PROGRAMA: PAL002 EM OBJETO1 PARTE 2 RLR		ENCOMENDA ENCOMENDA ENCOMENDA ENCOMENDA FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE FE030407000PE	
Total de Encomendas Relacionadas: 44		Para Total de Documentos Relacionados (Rgr): 275,01			

Protocolo de Recebimento:			
Nome: <i>Triago de Castro Souza</i>		32000857499	
Identificação: <i>2995964</i>			
Local e Data: <i>Santa Maria da Boa Vista, 04/04/12</i>		<i>Triago de Castro Souza</i> Assinatura do Recebedor	