



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

O LUGAR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DE UM LIVRO DIDÁTICO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Wagner dos Santos
Aline de Oliveira Vieira
Juliana Cassani Matos
Erika Bolzan
Igor Câmara Luiz
Bruna Jéssica Mathias

RESUMO

Este artigo dá visibilidade e analisa uma formação continuada em Educação Física, que parte das práticas docentes para a produção de um livro didático. É uma pesquisa narrativa (auto)biográfica tendo como fontes, as narrativas de 14 professores. Sinaliza a potencialidade de iniciativas formativas que produzam materiais didáticos junto aos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: *Formação continuada; Educação Física; narrativa (auto)biográfica.*

INTRODUÇÃO

A produção acadêmica sobre formação continuada de docentes de Educação Física na Educação Básica tem evidenciado a necessidade de iniciativas formativas nos espaço e tempo da escola em uma ação coletiva que reconheça e valorize o saber escolar, tomando como ponto de partida e chegada as práticas pedagógicas dos professores da educação básica (MOLINA NETO et al., 2010; VIEIRA; FERREIRA NETO; SANTOS, 2012; LUIZ et al., 2014).

Nesse movimento, ganha força as ações colaborativas entre Universidade e Educação Básica, em um movimento que tem se empenhado em produzir formações continuadas que assumem como referência o diálogo com as práticas de atuação profissional, em uma ação materializada com os docentes e não para eles (LUIZ et al., 2014). Especificamente na Educação Física essa opção tem gerado a produção de matérias didático-pedagógicos que visam, na parceria entre Universidade e Educação Básica, dar visibilidade as práticas dos professores produzidas em seu cotidiano escolar (ANTUNES et al., 2008; DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2013; BOLZAN, 2014). Como exemplo, podemos citar o Livro Didático do Paraná (2006) e Rio de Janeiro (2013).



Bolzan (2014), em análise da produção acadêmica em periódicos de 1980 a 2013 sobre livro didático e nos estudos das sete propostas e diretrizes pedagógicas de diferentes estados brasileiros, dentre elas a do Paraná e a do Rio de Janeiro, sinaliza a necessidade desses dispositivos em dar visibilidade às experiências de ensino do professor, articulando-as a projetos pedagógicos, que permitam a leitura das especificidades do componente curricular Educação Física e dos movimentos inventivos no processo de ensino-aprendizagem, tendo essa escrita maiores marcas (auto)biográficas do docente que praticou e construiu as aulas.¹

Diante desse contexto, objetivamos dar visibilidade e analisar uma iniciativa de formação continuada em parceria com a educação básica e universidade. Para tanto, nos propomos em responder as seguintes problematizações: é possível pensar em uma iniciativa de formação continuada que articule formação de professores, partindo da investigação com a prática? Além disso, nessa iniciativa há lugar para a produção de materiais didáticos, no caso um livro com características didático-pedagógicas, que possibilitem à comunidade acadêmica e a outros professores de Educação Física registro do que é praticado na escola?

De maneira geral, este artigo se insere nos esforços empreendidos pela produção acadêmica tanto na temática formação continuada quanto em livro didático dos últimos dez anos em assumir o protagonismo dos professores da Educação Básica em participar, por meio de iniciativas formativas, na produção de materiais didáticos e em propostas e diretrizes didático-pedagógicas públicas (municipais, estaduais e federais) para dispositivos de orientação de ensino na escola.

Buscamos como diferencial dessa Formação Continuada colocar o professor da escola na escrita de suas práticas em uma tarefa política de formar o professor como narrador. Fomos ao encontro da perspectiva do que Josso (2000) apresenta como histórias de vida a serviço de projetos, ao unirmos a vontade de docentes da escola em visibilizar seus projetos de práticas ao nosso projeto acadêmico-profissional de pesquisa com a escola, na construção de um livro didático centrado na pluralidade de registros da educação básica. Com isso nos afastamos de uma perspectiva que insiste em gerar diagnósticos de denúncia, para apresentarmos possibilidades concretas de atuação profissional que valorizem a Educação Física como componente curricular (SANTOS, 2005).

¹ As propostas e diretrizes analisadas pela autora foram dos estados do Paraná (2006), São Paulo (2008), Rio de Janeiro (2006), Minas Gerais (2004), Espírito Santo (2009), Goiás (2009) e Pernambuco (2010).



CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A abordagem teórico-metodológica do estudo é a narrativa (auto)biográfica. Esta é entendida como a arte de evocar. Narrar é atribuir sentidos às experiências (SOUZA, 2006). Ao levarmos docentes ao movimento de narrar suas histórias de vida, identificamos que vamos ao encontro da ideia de Larrosa Bondiá (1994), quando afirma que o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos, em particular, “[...] das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (1994, p.48)”.

No contexto do campo da Educação, a narrativa levaria o docente ao aprendizado e ao entendimento de que professores estão em constante formação. Identificamos que a potencialidade do fazer científico com estudos (auto)biográficos e das biografias educativas é aprofundar análises sobre representações de experiências educacionais dos sujeitos em suas práticas cotidianas, e suas consequências à produção de outras formas de pensar currículo, história e formação docente (SOUZA, 2006).

Sinalizamos como entendimento de experiência uma prática de articulação, autorrelação do ser humano em sua relação com o mundo, que se torna discursiva por meio da narração. O indivíduo sem experiência não é possível narrar, pois somente damos sentidos e narramos o experienciado (BENJAMIN, 1994). Desse modo, a formação buscou levar o docente a identificar os sentidos atribuídos às suas experiências, produzidos no mergulho na esfera da sensibilidade humana, naquilo que toca o ser humano e, ao tocá-lo, (res)significa seus modos de agir, pensar, praticar o mundo (LARROSA BONDIÁ, 2002).

A iniciativa da formação continuada, tendo como produto final o livro com características didático-pedagógicas, nasceu da construção de um projeto de extensão do Instituto de Educação e Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PROTEORIA).² Partimos do diálogo com os professores acerca de diferentes temáticas que circunscrevem práticas docentes na escola, como conteúdos, procedimentos de ensino, práticas avaliativas, identidade da Educação Física como componente curricular para, no movimento de investigação-formação (SOUZA, 2006), construir com professores da educação básica possibilidades de uma proposta ao ensino da Educação Física.

² É válido destacar que essa formação faz parte de um projeto de pesquisa e extensão submetido ao comitê de ética e aprovado sob o número CAAE: 15419913.4.0000.5542.



Para isso, a Formação Continuada tomou como desenho teórico-metodológico duas entradas: as redes de conversação (CARVALHO, 2009) e a escrita (auto)biográfica (SOUZA, 2006). A construção da escrita (auto)biográfica foi o produto final, tecida em conversações por encontros individuais e coletivos, no entendimento de que conversação é uma “[...] ação para a recriação de fazeres e afetos da/na/com a escola, constituindo redes de inteligência coletiva, fundamentalmente na capacidade de indivíduos produzirem ao trocarem experiências” (CARVALHO, 2009, p.76).

A aproximação com os professores que participaram da formação ocorreu por meio de convite a todos os docentes dessa rede. Ao todo participaram da formação 14 professores de Educação Física, sendo: a) da rede municipal de Serra, Paulo, Bianca, Marlos, Sylvia, Anderson, Naílson e Rosiléia,; Flávia e Sandro do Ensino Fundamental; b) Da rede municipal de Vitória participou Elvira, do Ensino Fundamental; c) da rede municipal de Viana, Jamille, no Ensino Fundamental.³

A escolha teve como critério a disponibilidade e interesse do professor em compartilhar as experiências e participar dos encontros de formação. A formação foi realizada quinzenalmente no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, das 19h às 22h, às segundas-feiras, entre 1.º de outubro de 2012 e julho de 2013. As narrativas foram produzidas em encontros coletivos e individuais, discutindo temas mais gerais nos encontros em grupo e focalizando mais a prática docente singular em encontros individuais, na escola de cada professor. Reunimos em registro aproximadamente 50 horas de conversa. O quadro 1 sistematiza a organização da Formação Continuada:

Quadro 1 – Sistematização da Formação Continuada

ENCONTROS COLETIVOS	Duração
Primeiros encontros: Narrativa de percurso docente e o seu entendimento sobre livro didático.	2 encontros
Encontros seguintes: Redes de conversação nos eixos temáticos: Livro didático (estudo de propostas e livros já existentes); Identidade docente; Conteúdo e avaliação; Projetos pedagógicos; Formação docente.	5 encontros

³A opção pelo nome fictício foi apresentada aos professores, que preferiram ter o uso dos nomes reais na pesquisa. Este movimento está sustentado na perspectiva da pesquisa narrativa, por meio da investigação-formação, usada no trabalho. Os professores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.



Últimos Encontros: Narrativa de experiência do projeto pedagógico escolhido para capítulo do livro didático; Avaliação da formação.	6 encontros
ENCONTROS INDIVIDUAIS	Duração
Narrativa oral e de imagens: suporte para aprofundar a lembrança do projeto pedagógico escolhido pelo docente para escrita (auto)biográfica do capítulo de livro.	3 a 4 encontros

No segundo semestre de 2013, assumimos o desafio de promover uma formação continuada que objetivou construir espaços de compartilhamento e de produção de narrativas dos professores, partindo de projetos pedagógicos escolhidos pelo docente como os mais significativos. Em meio às idas e vindas, os textos foram estruturados pelos formadores e enviados aos professores para que escrevessem sobre suas práticas, enriquecendo ainda mais os capítulos que constituiriam o livro. Esse movimento culminou na obra “Educação Física na Educação Básica: ações didático-pedagógicas”, aprovada pela Editora Phorte.

Optamos, portanto, por caminhar em contextos diversos, buscando transcender “[...] o lugar próprio de autoria individualizada, rumo a um projeto estratégico/tático de criação coletiva” (CARVALHO, 2009, p. 164). Entendemos o livro didático como um dispositivo que nasce das práticas dos professores e que, desse modo, deve reconhecer o seu lugar de autoria, sendo produzido “[...] em adequação a parâmetros que se imaginam constitutivos de um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem. Isso implica uma série de critérios [...] segundo uma estrutura de organização adequada à aprendizagem [...]” (MUNAKATA, 1997, p. 100).

Neste artigo buscamos, por meio da narrativa (auto)biográfica, analisar uma iniciativa de formação continuada centralizada nas histórias de práticas docentes, operando com três aspectos fundamentais definidos por Certeau (2006): a) conhecer o trabalho nos desvios, sem a pretensão de alcançar a totalidade; b) trabalhar com a história do particular e seus limites; c) analisar o lugar próprio da fonte e suas intencionalidades.

A leitura das narrativas, com base nos conteúdos, nos permitiu construir categorias, cujos eixos de análises foram: 1) O que levou o docente a participar dessa iniciativa de Formação; 2) Como analisam o lugar da sua prática docente na construção de um livro didático.



FORMAÇÃO CONTINUADA: DAS REDES DE CONVERSÇÕES A UM LIVRO DIDÁTICO

O primeiro encontro da formação, além de ter sido um momento para compreender as motivações que levaram os professores a estar naquele lugar, serviu de ponto de partida para a construção dos eixos, os quais seriam as temáticas de encontro seguintes. Isso foi organizado mediante duas ações: o que viria de retorno de repostas a um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre temas como: carreira docente, caracterização da escola em que atua, formações continuadas de que participaram, organização didática da aula, visão de livro didático. Ademais, a rede de conversação (CARVALHO, 2009) constituída naquele momento, foi organizada pelos mesmos temas que estavam no questionário. Os resultados do questionário apresentam um cenário de caracterização dos professores narradores, que possuem perfis de carreira docente diversificado, como vislumbrado no quadro 2.

Quadro 2 – Perfil dos Docentes

Formação	Tempo de Carreira	Vínculo
Especialização <i>lato sensu</i> – 11 docentes	Até 4 anos – 2 docentes 5 a 10 anos – 6 docentes	Concurado – 11 docentes Temporário – 3 docentes
Mestrado – 3 docentes	Mais de 10 anos – 6 docentes	

Fonte – questionário da formação

Ao analisarmos o perfil dos docentes e o que os motiva a estar na formação continuada, observamos, no questionário e nas falas, uma predominância de professores com mais de seis anos de carreira, e com isso, uma relação entre tempo de escola e a vontade em dar visibilidade às práticas produzidas naquele contexto. São professores de diversificada experiência com a escola guardada no baú de suas memórias (BENJAMIN, 1994), despertando nos docentes a reflexões que perpassam entre o que aprenderam na formação inicial, o que praticou na escola, e o que possa, novamente em parceria com a Universidade, produzir de qualitativo a área de Educação Física. Esse cenário fica evidenciado na fala do professor Marlos:

“Eu acho essa iniciativa de aproximar a UFES com o que pode ser feito no chão da escola, uma atitude sábia. Isso mais uma vez é para tentar diminuir essa dificuldade de conexão entre teoria e prática, e para que, da mesma forma, dar visibilidade ao que é feito na escola [...] A ciência tem que ter humildade de se aproximar. E o professor, que está lá na ponta, tem que ter essa humildade de buscar essa parceria de ouvir e ser ouvido pelo outro e no final das contas, produzir um conhecimento que possa resultar em uma produção de seres humanos sociais” (MARLOS, 2012, CONVERSAÇÃO COLETIVA).



O distanciamento narrado por Marlos entre a Universidade e a Educação Básica vem ao encontro daquilo que os estudos de Santos et al. (2008), Molina Neto et al. (2010) e Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012) sinalizam: a produção do conhecimento da universidade em relação à Educação Física escolar parece desconsiderar o lugar da escola como espaço de produção de conhecimentos. As pesquisas realizadas nos últimos vinte anos “[...] ao se preocuparem em construir discursos de um estado de crise, silenciou o entendimento da diversidade do que seja educação física na escola (SANTOS et al., 2008)”.

Dessa maneira, a iniciativa da formação buscou distanciar-se de perspectivas acadêmicas que dizem à escola o que deveria fazer (SANTOS et al., 2008) e, assim, ao pensarmos na construção do livro didático, sugerir uma inversão epistemológica na produção do conhecimento, que entende a prática docente como produtora de teoria em um movimento que, ao ser narrada, sistematizada e problematizada, permite a sua (res)significação.

Para isso, a formação tomou como dimensões norteadores: (a) a pesquisa como princípio formativo; (b) a experiência docente como eixo da produção do conhecimento com a escola; (c) o protagonismo do professor na produção do cotidiano escolar; (d) a compreensão do estatuto epistêmico diferenciado da Educação Física, visto que o saber que ela se propõe a ensinar parte de um *fazer com* (SCHNEIDER; BUENO, 2005), de uma prática e da relação que o sujeito estabelece consigo, com o outro e com os objetivos de ensino (CHARLOT, 2009).

No segundo e terceiro encontros coletivos da formação, os professores ao serem indagados sobre a sua visão sobre livro didático, sinalizam um entendimento que entrecruza aprendizados com a formação inicial e o vivido na escola, como vemos nas narrativas a seguir:

“Eu creio que nossa bagagem de formação que a gente trás ai, desde 1995 em diante, se massificou muito a questão do livro como receituário de bolo. Creio eu que está fortemente enraizado na licenciatura que é a questão de não seguir uma receita de bolo, creio que daí tenha surgido essa dificuldade de pensar em livro para a área” (MARLOS, 2012, conversaão coletiva).

“A minha grande formação foi fora do contexto da graduação, nos momentos de extensão, com Educação de Jovens e Adultos. Lá aprendi a produzir o material, alfabetização a partir do Paulo Freire, a gente produz o material daquilo que emerge em seu cotidiano. Uso até hoje. Como? Pesquisa de internet, pesquisa no filme, pesquisa sobre o que professor usou



na outra escola, coisas que se aprende na formação continuada da Serra, coisas que trago do estado, de outra escola, então junta tudo e a gente vai construindo o material didático da educação física” (narrativa, ALINE, 2012, individual).

Na narrativa de Marlos, nos deparamos com o paradigma crítico que, durante as décadas de 1980 e 1990, construiu um argumento contra a prescrição do conhecimento para a Educação Física. No entanto, de maneira vertical, continuou sinalizando o que deve ser posto em prática, fundamentando-se “[...] um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, na separação entre teoria e prática, entre ciência e ética” (SANTOS, 1989). Neste, o professor é um sujeito que precisa ser conscientizado, adequando suas práticas a modelos que não permitem outras formas de ação e compreensão da realidade.

Todavia, a narrativa de Aline nos oferece indícios que sinalizam um movimento que, quando o material pedagógico é produzido partindo do praticado nas aulas, se torna significativo em seus usos e partilhas com outros professores da área. Por isso, a formação foi compatível com a noção de livros didáticos como produto do diálogo da prática pedagógica dos professores, pois consideramos a relevância da “[...] empatia, projeção, identificação. O livro adapta-o às preocupações do leitor” (COMPAGNON, 2003, p. 143). Portanto, se o professor não se identifica no que lê, não projetará possibilidades de ação, de usos e apropriações para sua prática.

Rodrigues e Darido (2011), em pesquisa sobre as representações que os docentes possuem acerca de um livro didático para a Educação Física, sinalizam que a prática pedagógica atual em Educação Física vem exigindo dos professores um trabalho cada vez mais intenso de estudo e pesquisa sobre as novas propostas para esse componente curricular, entre as quais destacamos a diversificação dos conteúdos, o trato com temas transversais, o planejamento participativo, a construção de projetos pedagógicos. Assim, um dos pontos que observamos nas narrativas vai ao encontro de que o livro didático possa ajudar a potencializar o lugar que a Educação Física ocupa na escola, ou seja, sua identidade:

“A diferença entre o português, matemática e a Educação Física não está no ambiente da nossa prática, só isso não justifica a Educação Física na escola. Está na necessidade do movimentar-se, aí introduzimos questão cultural” (ELVIRA, 2012, Conversação Coletiva).

“Eu comecei em 2006 dando aula em um corredor de garagem, com uma bola e uma corda, exatamente era esse o cenário. Procurei superar a visão de Educação Física de só corda e bola, construindo projetos interdisciplinares, e participando de Mostras culturais do município, seminários, programações, festivais. A diretora apaixonou. Conclusão: conseguimos o terraço equipado para Educação Física, temos muito material e reconhecimento da comunidade [...] foi difícil. Eu tive que entrar para o conselho de escola, muito projeto interdisciplinar, muita mostra cultural, para a conquista do lugar da educação física.” (ALINE, 2012, Conversação Coletiva).

A questão posta por Elvira acena para o debate de identidade da área que historicamente, tanto no ambiente acadêmico como na escola, urge por demarcar sua atuação: por um lado, pela via da igualdade, pois não se exclui e entende como relevante o diálogo com as outras disciplinas; por outro, pela diferença, ao defender sua especificidade no ensino das práticas corporais culturalmente produzidas.

Como apontado nas falas, à medida que a Educação Física se percebe diferente, justificamo-nos por essa diferença, e a nossa contribuição dentro dessa escola será pensar que precisamos repensar a escola porque ela não dá conta das questões ligadas à formação, à apreensão de diferentes conhecimentos.

Concordamos com Charlot (2009, p. 243), que identifica que a Educação Física “[...] não é uma disciplina escolar ‘como as demais’. E acrescentamos: felizmente. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la”. A Educação Física é física quando permite ao aluno aprender tanto o movimento quanto o sentido de controlar, transformar e melhorar a relação do seu corpo com o ambiente, em contextos de espaço, tempo, material, regras, normas, relações com os outros (CHARLOT, 2009).

Já a narrativa da professora Aline dá visibilidade à construção dessa identidade também nas possibilidades de fazer essa diferença em diálogos com os outros componentes curriculares, mas também garantindo o lugar dessa diferença, ensinando a dança, as lutas e pensando isso de maneira ampla. Luiz et al. (2014) anunciam que os desafios da construção de projetos interdisciplinares não estão apenas no diálogo entre as disciplinas, mas ainda se encontram na demarcação da contribuição que cada uma pode oferecer coletivamente, sem perder sua identidade, ou seja, a especificidade que as diferencia.



OS PROJETOS PEDAGÓGICOS NARRADOS: O APRENDER COM O OUTRO

Os encontros posteriores foram momentos que buscavam partir das práticas já desenvolvidas pelo professor na escola, e assim discutir os projetos pedagógicos de ensino, valorizando conteúdo, objetivos, metodologia e avaliação escolar. Ao darmos visibilidade a projetos pedagógicos na pesquisa, objetivamos criar possibilidades de ensino para a Educação Física por diferentes maneiras e artes de fazer (CERTEAU, 1994), valorizando a experiência. Concordamos com Santos e Nunes (2006, p. 93), quando anunciam que as práticas docentes na escola devem “[...] servir de pistas para demais experiências que poderão surgir”, sendo essa a proposta do projeto que afasta a ideia do livro como prescrição. O professor, quando em contato com o texto, pode construir sentidos e possibilidades de criação, como podemos observar a narrativa seguinte:

“O que mais me ajuda a reinventar teoricamente as minhas práticas, são as vivências que eu tenho nas formações continuadas, de experiências, práticas de outros colegas. É o que me ajuda muito, coisas que eu não encontro, mesmo, em livro nenhum.” (ROSILÉIA, G. F. conversaçoão coletiva.).

O que destacamos na narrativa de Rosiléia é a valorização dos tempos e espaços de compartilhamento de experiências de ensino, apontando a necessidade de políticas de formação continuada que promovam essas ações que, segundo ela, têm sido significativas para (res)significação de suas práticas. O movimento de compartilhamento associado à produção de registros escritos, como é o caso do livro didático, pode ser potencializado e propiciar que mais professores tenham contato com projetos de ensino diversos.

Um dos pontos mais discutidos nos encontros que narraram a prática docente foi o debate sobre o protagonismo do aluno e a importância no instante da produção do planejamento da aula. Esse tema possibilitou aprendizagens na experiência partilhada, no encontro entre semelhanças e diferenças. Nas conversações (CARVALHO, 2009), o diálogo com o aluno e sua relação com avaliação produziram reflexões que levaram o docente a pensá-la para além da aferição do desempenho, como seguem as narrativas:

“A forma de avaliação, eu era muito ligado pensa-la só no quantitativo. Esse outro lado de pensar avaliação da escola, penso que vem de um tempo pra cá. [...] acho que aqui abriu minha visão, e isso é interessante.”(SYLVIA, 2012, conversaçoão coletiva)

“Achei legal a produção da Rosiléia, a produção dos alunos. Ela tinha desenho, cartaz, danças, brinquedos, músicas. [...] eu acho interessante,



porque, além de fixar melhor o conteúdo, dá mais importância ao que estão fazendo, gera autoestima. Então achei a questão das produções sucessivas dos alunos bem legal.” (ANDERSON, 2012, conversa coletiva)

Como podemos observar, as narrativas apontam para uma lógica de escolarização que mede o trabalho docente por avaliações institucionais quantitativas. Assim, com a finalidade de alcançar metas e índices estabelecidos pelo Governo, o professor na maioria das vezes reduz a avaliação à nota. Além disso, a carência em experiências na formação inicial de problematizar a temática avaliação para além de instrumentos avaliativos indicia ser uma das causas que levam professores de Educação Física a terem dificuldades no trato com o tema avaliação (SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Por outro lado o interesse do docente no repensar suas práticas demonstra o interesse nas narrativas dos colegas que constituíam avaliação no diálogo com o aluno, como processo, prática de investigação (ESTEBAN, 2001) de suas aulas. Compreendemos que momentos formativos podem contribuir para que o professor pense avaliação com um permanente exercício de interpretação de indícios, a partir dos quais manifesta tomada de decisão, e assim produza diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades dos envolvidos (SANTOS, 2005).

A dificuldade em compreender avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem do aluno, o buscar na construção dialógica da aula estabelecer o que está ou não sendo qualitativo de conteúdos a serem desenvolvidos, são pontos que demonstram um cenário de uma escola atual de contornos políticos administrativos cuja ordem estabelecida ao docente o dificulta de produzir a riqueza do produto de sua prática investigadora: o registro do praticado. Assim, quando ao final dos encontros da formação o grupo reuniu-se para analisar o produzido ao livro didático, destacaram a potencialidade da escrita, que mobilizou o sujeito refletir sobre suas práticas:

“Eu lembro que quando ela mandou o e-mail com a produção, eu fiquei emocionada! ‘Deu pra render isso tudo?!’ Eu mostrei para o meu marido e falei: ‘olha aqui, eu estou importante! [RS]. Nossa ficou 10!’, eu falei pra ela: ‘Ficou uma maravilha!’. Eu gostei, foi muito bom, foi um desafio!” (NAZIAN, G. F. 03/06/2013)

“Olhando o material, ficou muito legal, ficou muito rico, porque partiu da gente! Foi algo que eu pensei, que eu executei, então está tudo ali! Foi uma experiência rica que eu achei que não fosse possível fazer como professora, há tempos atrás [...] Eu não tinha fôlego para sistematizar tanto, mas



depois dessa experiência eu achei interessante! E achei possível!” (SYLVIA, G. F. 03/06/2013).

As narrativas expressam um movimento de releitura da própria prática e a produção de um tipo de registro que ainda não havia produzido durante sua trajetória. Quando Sylvia relata a expressão “Há tempos”, infere a discussão da importância do registrar enquanto produto a outras leituras da prática. O exercício da escrita docente torna-se qualitativo em momentos de formação continuada por fazer com que o professor, por meio do registro, trave um diálogo com sua prática, entremeando perguntas, e buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, delineando um vivido que vai se tornando explícito, portanto, passível de ressignificação (PRADO, 2013).

Compreendemos que a escrita do professor no dia a dia da escola tem sido silenciada por diversos fatores, tais como: a) pela rotina de tarefas burocráticas, como preenchimento de diários de classe, estilos de escrita que muitas vezes apenas pontuam o acontecido nas aulas e não possibilitam um mergulho nos pormenores do processo de aprendizado; b) o reduzido tempo para planejamento e formação, compreendendo que, devido a uma problemática de remuneração do magistério, professores necessitam trabalhar em mais de uma escola por dia. Além desses aspectos dentro das escolas, a falta de visibilidade, nas produções acadêmicas, dos registros de professores auxilia no silenciamento e na falta de ações de resistência, ao falar sobre a escola, e não com a escola.

Assim, compreendemos que a formação ofertada está de acordo com o que Linhares (2010) sinaliza: inicia-se o tempo de pensar o próprio pensamento, no sentido de avaliarmos que os movimentos para melhoria na educação brasileira perpassam por recomeços na escola e na formação de professores, em uma construção partilhada com quem pratica o cotidiano escolar.

Ao analisarmos um projeto de formação-investigação que culminou na produção de um livro didático, mostramos possibilidades de produzir o protagonismo pelas práticas pedagógicas, entendendo a potencialidade da pesquisa com o docente como fio condutor nesse processo de (res)significação e produção de sentidos para as suas experiências. Dessa maneira, defendemos a necessidade de políticas e maiores iniciativas de formação continuada que garantam a autoria das práticas pelo docente.

Além disso, apontamos a necessidade de financiamento para produção e publicação dos textos e materiais didáticos construídos nas formações, para que haja a circularidade do



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

produzido para todos os profissionais do campo da educação e Educação Física. Sinalizamos aos próximos estudos discutir sobre as práticas de registros dos professores e o modo como a especificidade da Educação Física com o fazer de práticas corporais pode ser vislumbrada sem perder sua linguagem que o identifica: o movimentar. Daí em diante, produzir outros materiais e possibilidades didáticas, a Educação Física.

THE PLACE OF EDUCATIONAL PRACTICES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN CONSTRUCTION OF A PRESCHOOL BOOK: A CONTINUOUS TRAINING EXPERIENCE

ABSTRACT

This article gives visibility to the continuing education in physical education, which depart from practices to produce a preschool book. It is a narrative research (auto) biographical, using as sources the narrative of 14 teachers. The study indicates the potential for preschool book production leaving the initiatives of teaching practices.

KEYWORDS: *Continuing education. Physical Education. Narrative (auto) biographical*

EL LUGAR DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN LIBROS DE TEXTO: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN CONTINUA

RESUMEN

Em este artículo se da visibilidad a la Educación Continua em Educación Física, que se apartan de las prácticas para producir um libro de texto. Se trata de uma investigación narrativa (auto) biográfica com las narrativas de 14 profesores. El estudio indica el potencial de producción de libros de texto que salen de las prácticas de enseñanza.

PALABRAS CLAVES: *Educación continua. Educación Física. Narrativa (auto)biográfico*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M. F. S.; Et al. Proposta curricular para a educação física: uma experiência a partir da formação continuada. *Motrivivência*, ano XX, n. 31, p. 143-162, dez. 2008.

BOLZAN, E. *Das prescrições às práticas de pesquisa/formação compartilhadas: o lugar do livro didático na Educação Física*. 2014.110f. Dissertação (Mestrado em Educação



Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. *Motriz: Revista de Educação Física (Online)*, v. 17, p. 48-58, 2011.

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1994.

CARVALHO, J. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. *A escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2006.

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

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

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. de. *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola*. 7 ed. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2013.

ESTEBAN, M.T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociocorporais e formação docente em educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 85-110, jan./abr. 2008.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2000.

LARRODA BONDIÁ, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.29, 2002. São Paulo, 2002.

LARROSSA BONDIÁ, J. *Pedagogia Profana*. Autêntica editora, 5 edição. Belo Horizonte, 2010.

LINHARES, C. Políticas Públicas, Movimentos Instituintes e Educação. *Aleph (UFF. Online)*, v. 13, p. 4-4, 2010.



LUIZ, I, C et. al. Práticas de apropriação dos professores de educação física nas formações continuadas: Trilhando a produção de sentidos. *Motrivivência* (Florianópolis), v. 26, p. 70, 2014.

MATOS, J. C. M. *et al.* A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. *Movimento*, v. 19, n. 2, p. 123-148, 2013.

MOLINA NETO, V. et. al. *Quem aprende?* Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar. 1. ed. Ijuí-RS: Ediotra Unijuí, 2010.

MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NOVOA, A. Entrevista com Antônio Nóvoa. *Revista Olh@res*, Guarulhos, v1, n.1., p 416-418, maio, 2013.

OLIVEIRA, I, B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C, E (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, G.V.T. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. *Interfaces da Educação*, v. 4, p. 149-165, 2013.

PEREZ. C.L.V. Histórias de escola e narrativas de professoras: a experiência do GEPMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, E.C. *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S. C. O livro didático na educação física escolar: a visão dos professores. *Motriz*, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 48-61, 2011.

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

SANTOS, W. dos. Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). *Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008. v. 2, p. 87-106.

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



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

SANTOS, W.; NUNES, K. R. Educação física na educação infantil: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar. *In: FONTOURA, P. Pesquisa em Educação Física*. Jundiaí: Fontoura Editora, 2006, v. 4, p. 93-98.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.

SOUZA, E. C. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. *In: PERES, E. et al. (Org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2006.

VIEIRA, A; SANTOS, W dos; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.18, n.3, 2012, p. 119-122.