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

ÉRICA BOLZAN

DAS PRESCRIÇÕES ÀS PRÁTICAS DE PESQUISA/FORMAÇÃO COMPARTILHADAS: O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

VITÓRIA
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Bolzan, Érica, 1989-
B694d Das prescrições às práticas de pesquisa/formação compartilhadas : o lugar do livro didático na educação física / Érica Bolzan. – 2014.
110 f. : il.

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

1. Educação física. 2. Livros didáticos. 3. Educação permanente. 4. Propostas didático-pedagógicas. I. Santos, Wagner dos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

ÉRICA BOLZAN

DAS PRESCRIÇÕES ÀS PRÁTICAS DE PESQUISA/FORMAÇÃO COMPARTILHADAS: O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

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

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos.

VITÓRIA
2014

ÉRICA BOLZAN

DAS PRESCRIÇÕES ÀS PRÁTICAS DE PESQUISA/FORMAÇÃO COMPARTILHADAS: O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

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

Aprovada em 15 de Abril de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

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

_____
Prof. Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo

_____
Prof.ª Dr.ª Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

_____
Prof. Dr. Marcos Garcia Neira
Universidade de São Paulo

Com amor, à minha família, especialmente à minha mãe, Dora, ao meu pai, Gilson, e à minha princesa, Ana Júlia, as riquezas da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À professora Silvana Ventorim, por estar em minha banca examinadora e por tudo o que tem representado para a minha formação, orientando-me na Iniciação Científica, na construção da monografia, na minha participação nos primeiros congressos, e ensinando-me também pelo exemplo de pessoa e de profissional que é.

Ao professor Wagner dos Santos, por confiar a mim um projeto de tamanha importância e dimensão, pela responsabilidade e empenho dedicado à minha formação, por sua disponibilidade, apoio e atenção e pelas orientações que foram fundamentais para meu crescimento acadêmico.

Aos professores André Mello e Marcos Neira, por aceitarem meu convite para compor a banca examinadora desta dissertação, contribuindo para o enriquecimento do trabalho e compartilhando comigo os frutos deste projeto.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos de compartilhamento de experiências, trajetórias, projetos e dificuldades.

Aos amigos, professores e colegas com quem convivi no Proteoria, em especial aos alunos Igor, Fran, Livinha e Thaise, e aos professores Ana Cláudia, Andrea e Felipe Carneiro, pelas conversas e momentos de estudo.

Ao amigo e mestre Antonio Carlos Moraes, pelos ensinamentos, pelo incentivo e pelo apoio por compartilhar os momentos de estudo, de alegria, de angústias e de escolhas pessoais e profissionais.

Às minhas amigas Cecília, Milainy e Lidiane, por me acompanharem nesta trajetória e, espero, nas muitas outras que virão.

A Gabriel, com amor, por ser meu amigo e companheiro, compreensivo e atencioso em todos os momentos.

Aos professores participantes da formação continuada, Aline, Sylvia, Jamile, Elvira, Marlos, Flávia, Nazian, Nailson, Anderson, Bianca, Paulo e Sandro, por suas narrativas que foram muito mais do que dados, representando as possibilidades incríveis que esses profissionais têm produzido no cotidiano das escolas.

À equipe pedagógica, aos professoras e aos pequeninos do CMEI “São Patrício”, por me aliviaram o cansaço e as correrias diárias com suas conversas, sorrisos e abraços.

À Capes, pela concessão de bolsa de estudo.

A Deus, por me proporcionar sabedoria na tomada de decisões, equilíbrio emocional e espiritual nos momentos de tensão e, acima de tudo, fé, força e coragem para que eu pudesse realizar mais este sonho.

Eu não sou daqui também, marinheiro,
Mas eu venho de longe
E ainda do lado de trás da terra.
Além da missão cumprida,
Vim só dar despedida.

Filho de sol poente
Quando teima em passear
Desce de sal nos olhos doente
da falta de voltar.
Filho de sol poente
Quando teima em passear
Desce de sal nos olhos doente
da falta que sente do mar
Vim só dar despedida [...]

“Despedida”, de Marcelo Camelo.

RESUMO

Investiga o livro didático na Educação Física tendo como fonte a produção acadêmica publicada em periódicos, a forma e conteúdo de sete propostas didático-pedagógicas e a análise de proposta construída pelo Proteoria, que tem como eixo central as práticas pedagógicas de professores. Caracteriza-se como uma pesquisa plurimetodológica, utilizando-se de estudo bibliográfico, documental e da (auto)biografia. Na pesquisa bibliográfica, mapeia e analisa textos que abordam propostas didático-pedagógicas para o ensino da Educação Física e aponta aumento de interesse sobre o tema, sobretudo a partir da década de 2000, publicações que têm sido produzidas na relação de parceria entre consultores das universidades e professores das instituições escolares, valorizando a participação dos docentes. Na pesquisa documental, analisa sete propostas didático-pedagógicas com o objetivo de investigar, nas suas formas, os dispositivos de leitura elaborados para projetar as práticas pedagógicas, e, no conteúdo, as representações sobre identidade da Educação Física como componente curricular. Conclui que essas propostas são produto da parceria entre universidade e instituições escolares, dialogando com os professores das redes de ensino. Suas formas e conteúdo indicam relação com as atuais políticas nacionais de reconfiguração da educação básica pelos princípios da integralização, interdisciplinaridade em áreas de conhecimento, especialmente no ensino médio. Na pesquisa (auto)biográfica, ao investigar o livro didático produzido pelos professores de Educação Física das redes de ensino da Grande Vitória-ES em parceria com docentes e alunos da Universidade Federal do Espírito Santo, observa coerências entre o propósito do projeto, como o protagonismo e autoria do professor, a produção de conhecimento a partir das experiências e o livro didático como caixa de utensílios. Discute, ainda, a necessidade de se aprofundar a progressão e complexidade dos conteúdos, o diálogo entre diferentes conhecimentos escolares e a valorização do protagonismo dos alunos na produção de livros didáticos.

Palavras-chave: Propostas didático-pedagógicas. Livro didático. Formação continuada. Educação Física.

ABSTRACT

Investigates the textbook in Physical Education taking as source academic works published in journals; the form and the content of seven didactic-pedagogic proposals; analysis of propose built by PROTEORIA whose central axis are the pedagogical practices of teachers. It is characterized as a plurimethodolical research using bibliographic, documentary study and (auto) biography. In bibliographical research, maps and analyzes texts that addressing teaching and pedagogical proposals for the teaching of physical education and points the increased of interest on the topic, especially from the 2000 decade. These publications have been produced in a partnership relationship between university consultants and teachers of educational institutions, valorizing the participation of teachers. In documentary research, analyzes seven didactic-pedagogic proposals in order to investigate the forms, reading devices designed to project the pedagogical practices and, in content, representations of Physical Education identity as a curriculum component. Concludes that these proposals are the product of a partnership between universities and educational institutions, dialoguing with teachers of networks. Its forms and contents indicate relationship with current national policies reconfiguration of basic education by the principles of integralization, and interdisciplinarity and areas of knowledge, especially in high school. In (auto) biographical research, investigating the textbook produced by Physical Education teachers of teaching networks of Grande Vitória - ES, in partnership with professors and students of the Federal University of Espírito Santo, it is observed the coherences between the purpose of project, as protagonism and authorship of the teacher, the production of knowledge from experience and textbook as utensils box. Also discusses the need for further progression and complexity of contents, dialogue between different school knowledge and to enhance the protagonism of students in the production of textbooks.

Keywords: Teaching and pedagogical proposals. Textbook. Continued formation. Physical education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ritmo de produção por ano 23
Gráfico 2 – Quantidade de textos por periódico 25
Gráfico 3 – Procedência institucional 27

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Autores e grupos de pesquisa..... 29

Quadro 2 – Estrutura do documento..... 46

Quadro 3 – Etapas da educação..... 49

Quadro 4 – Conteúdos das coleções pedagógicas e caixas de utensílios..... 67

Quadro 5 – Eixos norteadores da produção e análise do livro..... 82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - MG..... 43

Figura 2 - ES..... 43

Figura 3 - GO..... 43

Figura 4 - PE..... 43

Figura 5 - PR..... 44

Figura 6 - SP..... 44

Figura 7 - RJ..... 44

Figura 8 - Capítulo 3 do Livro do Paraná..... 50

Figura 9 - *Head spin* Livro do Paraná..... 50

Figura 10 - Os esportes nos Cadernos de São Paulo..... 51

Figura 11 - Representação da sociedade..... 62

Figura 12 - Atividade de futebol..... 62

Figura 13 - Esporte e consumo..... 63

Figura 14 - Mídia e consumo..... 63

Figura 15 - Ondas magnéticas..... 63

Figura 16 - Representatividade dos esportes..... 64

Figura 17 - Ensino do judô..... 70

Figura 18 - Ensino da capoeira..... 70

Figura 19 - Atividade do Livro do Paraná..... 70

Figura 20 - Transtornos alimentares nos Cadernos de São Paulo..... 71

Figura 21 - Imagem corporal nos Cadernos de São Paulo..... 71

Figura 22 - Histórias em quadrinhos..... 90

Figura 23 - Caixa de diálogo..... 95

Figura 24 - O que é *funk*?..... 96

LISTA DE SIGLAS

CBC	Currículo Básico Comum
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETHNÓS	Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte
GTTs	Grupos de Trabalhos Temáticos
IES	Instituições de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PROTEORIA	Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIB	Universidade Ibirapuera
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISUAM	Centro Universitário Augusto Motta
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 15

CAMINHOS METODOLÓGICOS..... 17

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO..... 18

CAPÍTULO I

1 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA..... 20

1.1 DOS INDICADORES BIBLIOMÉTRICOS: O LUGAR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA..... 23

1.2 “MAS A EDUCAÇÃO FÍSICA TEM LIVROS DIDÁTICOS?!”: O DEBATE SOBRE AS PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E PRESCRIÇÕES..... 30

1.2.1 Quanto às Perspectivas Teóricas..... 30

1.2.2 Entre Usos, Prescrições e Maneiras de Produzir Propostas Didático-Pedagógicas..... 34

1.2.3 Propostas Didático-Pedagógicas como Objetos de Análise..... 36

CAPÍTULO II

2 PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E SUAS PROJEÇÕES PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA..... 41

2.1 DAS FORMAS À PROJEÇÃO DAS PRÁTICAS NAS COLEÇÕES PEDAGÓGICAS E CAIXAS DE UTENSÍLIOS..... 43

2.1.1 Quanto às Capas..... 43

2.1.2 Sumários e Organização dos Textos..... 46

2.1.3 A Iconografia como Recurso Didático..... 49

2.1.4 Apresentações, Objetivos de Publicação e Autoria..... 51

CAPÍTULO III

3 IDENTIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS PROPOSTAS E LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA..... 58

3.1 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE IDENTIDADE DO COMPONENTE CURRICULAR: DE QUE EDUCAÇÃO FÍSICA ESTAMOS FALANDO?..... 60

3.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA: COMPREENSÃO SOBRE CONTEÚDO, METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA..... 66

3.3 ENTRE IDENTIDADES E PRÁTICAS: DISCUTINDO UM LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA..... 73

CAPÍTULO IV

4 O LIVRO DIDÁTICO COMO LUGAR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA..... 77

4.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO..... 79

4.2 O LIVRO DIDÁTICO NA VISÃO DE SEUS AUTORES..... 81

4.2.1 A Pesquisa como Eixo da Intervenção e do Projeto..... 82

4.2.2 Autoria e Relação de Parceria..... 86

4.2.3 A Experiência e a Prática como Eixo Central do Conhecimento..... 91

4.2.4 Sistematização dos Projetos, da Forma ao Conteúdo do Livro..... 95

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 99

6 REFERÊNCIAS..... 102

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é parte de um projeto maior denominado “Educação Física e a relação dos saberes com o cotidiano escolar: elementos para uma teoria”, desenvolvido no Proteoria,[1] grupo ao qual estamos vinculada desde a graduação, por meio da Iniciação Científica, em que ingressamos em 2008. O projeto[2] tem como objetivo apresentar elementos para uma teoria da Educação Física que assuma como referência as práticas produzidas no cotidiano da educação escolarizada (da Educação Infantil à Formação Inicial e Continuada de professores). A definição do objeto de estudo pelo viés das práticas evidenciará, com base nas pistas e indícios (GINZBURG, 1989) deixados pelos professores e alunos, os processos de constituição das identidades culturais produzidos na/pela Educação Física, os sentidos e significados produzidos pela relação com o saber experienciado por esse componente curricular e suas implicações para a avaliação, e o currículo praticado no cotidiano escolar.

Neste estudo, focalizamos os livros didáticos como possibilidade e necessidade pedagógica para intervenção na Educação Física, discutindo acerca dos referenciais teóricos que têm abordado o tema e acenando outras possibilidades a fim de potencializar a produção e uso desse dispositivo.

A delimitação do objeto “livro didático” deu-se, inicialmente, em função das pesquisas desenvolvidas no Proteoria, mas toca-nos de maneira particular como professora da rede de ensino da Serra-ES, pois percebemos a necessidade de debates em torno dos documentos e materiais orientadores que ofereçam visibilidade às práticas pedagógicas da Educação Física. Além disso, mergulhar nas narrativas dos professores significou reconhecer-nos em suas práticas, deslumbrar-nos diante de inúmeras possibilidades, criatividades e tantas maneiras e artes de ensinar.

Trabalhamos com um conceito ampliado do objeto, entendendo os livros didáticos como dispositivos constituídos por protocolos que direcionam a leitura e

[1] Fundado em 1999, o Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) é vinculado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.
[2] Projeto com registro no comitê de ética sob o número 15419913.4.0000.5542.

visam orientar as ações dos professores. Nesse caso, incluímos como fonte e objeto de análise documentos de naturezas diferentes, que, no entanto, se aproximam, por orientarem e prescreverem a prática. Por isso, temos como temáticas gerais: as propostas, as diretrizes e as orientações curriculares, os dispositivos, os livros e os cadernos didáticos, os quais, ao longo do texto, serão mencionados como livros didáticos ou propostas didático-pedagógicas.

Para o desenvolvimento deste trabalho, levantamos algumas questões que nortearam nossos olhares: Como se tem configurado a produção acadêmica sobre livros didáticos na Educação Física escolar? O que se tem destacado nas discussões sobre o tema? Que representações os livros didáticos e propostas pedagógicas existentes têm projetado sobre identidade e prática pedagógica da Educação Física como componente curricular? Qual o lugar do professor da educação básica na construção desses dispositivos didáticos? É possível uma produção do conhecimento que se paute na experiência e nas práticas de ensino?

Este estudo justifica-se pela possibilidade de articulação da formação de professores por meio da pesquisa e da investigação com a prática. A apresentação e análise do livro produzido possibilitarão à comunidade acadêmica e a outros professores de Educação Física o contato com um material que dá visibilidade à riqueza de ações que se têm produzido nos cotidianos escolares.

Justifica-se, ainda, pois a produção acadêmica sobre o tema, iniciada na década de 1980, indica aumento de interesse nos últimos dois anos e tem sinalizado questões no cenário acadêmico, como a participação dos professores na produção de livros didáticos, as propostas didático-pedagógicas como objeto de estudo e diferentes denominações para dispositivos de orientação de ensino.

Identificamos, nessa produção, que haveria espaço e necessidade para desenvolver um estudo que analisasse a forma e o conteúdo de propostas didático-pedagógicas que têm circulado nas redes estaduais de ensino, investigando os dispositivos que objetivam direcionar a leitura e as práticas, os projetos editoriais e a participação dos professores na construção desses documentos e as representações da Educação Física como componente curricular.

O estudo de Antunes, Amaral e Luiz (2008), por exemplo, indica a necessidade de se construírem propostas pedagógicas que deem visibilidade ao que o professor faz em seu cotidiano. Assim, o Capítulo IV deste trabalho, além de apresentar um projeto de formação continuada que dá visibilidade à prática pedagógica de professores na forma de livro didático, analisa-o apontando seus méritos e lacunas a fim de contribuir para a produção dos livros didáticos da Educação Física.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adota uma metodologia de abordagem qualitativa, com estrutura plurimetodológica, pois o objeto de estudo é analisado de diferentes maneiras, por meio de estudo bibliográfico, investigação documental e utilização do método (auto)biográfico. Nesse caso, os quatro capítulos que compõem a dissertação apresentam autonomia metodológica, o que nos permitiu focalizar os livros didáticos em três dimensões, uma vez que os textos se articulam entre si.

Na primeira abordagem do objeto, trazemos a pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento (ANDRÉ, 2009), utilizando indicadores bibliométricos (SANTOS; KOBASHI, 2005) e discussão sobre o conteúdo dos textos. Constituíram nossas fontes a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), as Revistas Movimento, Motriz, Pensar a Prática, a Revista Mineira de Educação Física, a Artus e o periódico Motrivivência[3] bem como os Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), no período de 1930 a 2012.

Nos Capítulos II e III, efetuamos a segunda abordagem metodológica, que se caracteriza como pesquisa documental com análise de forma e conteúdo (GINZBURG, 1989) das propostas didático-pedagógicas estaduais: a Proposta Curricular de Minas Gerais, o Currículo Básico do Espírito Santo, o Currículo em Debate de Goiás, as Orientações Teórico-Metodológicas de Pernambuco, o Livro Didático Público do Paraná, os Cadernos do Professor de São Paulo e os Materiais

[3] Fontes definidas a partir do Catálogo de Periódicos da Educação Física (2002), que reúne as referências de periódicos no período de 1930 a 2000. A partir de 2001, recorremos às próprias revistas até o momento em que permaneceram em circulação.

Didáticos do Rio de Janeiro. Ao analisarmos o conteúdo dos textos, interessamo-nos pelas representações projetadas sobre identidade e prática pedagógica da Educação Física como componente curricular. A investigação sobre as representações coloca-as num campo de concorrência e competição, pois

> [...] as lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio (CHARTIER R, 2002, p. 17).

O terceiro momento deste trabalho está materializado no Capítulo IV e se configura como pesquisa (auto)biográfica, com quatorze professores que atuam na educação básica da Grande Vitória, entendendo as narrativas como instrumentos de formação e investigação. Compreendemos que, por meio da narrativa, o professor elege e avalia o que foi significativo para ele, no que se refere à construção da sua identidade, às práticas formativas, às vivências de situações de aprendizagem, aos questionamentos sobre suas práticas e sobre a construção da sua história como docente. Assim, "[...] ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência" (SOUZA, 2006, p. 104).

As narrativas foram produzidas por professores que participaram do projeto de extensão realizado pelo Proteoria, chamado "Livro didático na Educação Física", que teve como objetivos oferecer formação continuada aos professores de Educação Física, discutir e analisar os processos (auto)formativos, dar visibilidade às práticas pedagógicas produzidas pelos professores no cotidiano escolar e construir um livro didático a partir das práticas narradas pelos professores.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo está estruturado em quatro capítulos com características de artigos que se articulam de acordo com o objeto de análise, organizando-se da seguinte maneira:

No Capítulo I, de natureza bibliográfica, traçamos um panorama sobre as discussões acadêmicas em periódicos da Educação Física, apresentando dados

bibliométricos a fim de identificar onde se concentram as publicações, instituições e sujeitos envolvidos. No conteúdo dos textos, investigamos as teorias que fundamentam as propostas mapeadas, as discussões para produção e usos desses dispositivos e as maneiras de analisar propostas pedagógicas e livros didáticos que circulam na produção acadêmica.

No Capítulo II, com base em análise documental, interessamo-nos em investigar sete propostas didático-pedagógicas[4], focalizando os dispositivos e protocolos de projeção como formas de orientar a leitura e as práticas.

No Capítulo III, analisamos o conteúdo dessas propostas com o objetivo de discutir as representações acerca da identidade e da prática pedagógica da Educação Física como componente curricular.

No Capítulo IV, analisamos o livro didático produzido durante a formação continuada de quatorze professores das redes de ensino da Grande Vitória-ES, tendo como referência as narrativas (auto)biográficas. Apresentamos caminhos para a construção de um livro que tenha como eixo os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores de Educação Física, utilizando três tópicos de análise: a pesquisa como eixo da intervenção e do projeto; a autoria e a relação de parceria; a experiência e a prática como eixos centrais do conhecimento.

[4] Proposta Curricular de Minas Gerais (2005), Currículo Básico Comum do Espírito Santo (2009), Orientações Teórico-Metodológicas de Pernambuco (2010), Currículo em Debate de Goiás (2007), Livro Didático Público do Paraná (2006), Cadernos do Professor de São Paulo (2009) e Materiais Didáticos do Rio de Janeiro (2006).

CAPÍTULO I

1 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste primeiro capítulo, realizamos uma pesquisa bibliográfica nos principais periódicos que tratam da Educação Física a fim de investigar como as propostas didático-pedagógicas têm sido abordadas. Para tanto, traçamos inicialmente uma aproximação com o tema, entendendo o livro didático como um dispositivo de orientação do ensino. Ao percebermos que a temática ainda é recente nos debates da Educação Física escolar, optamos por ampliar o conceito de livro didático, pois, em sua ausência na trajetória da área, outros documentos têm-se incumbido de orientar e prescrever.

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) subsidia o trabalho pedagógico dos professores da educação básica fornecendo o Guia do Livro Didático para que escolham os exemplares que utilizarão. Analisando o último Guia (2012), observamos que as disciplinas de Educação Física e Artes não estão ali representadas. Isso indicaria um desinteresse pelas áreas, ou a real inexistência de livros didáticos para essas disciplinas?

No que se refere à Educação Física, temos acompanhado iniciativas de universidades, prefeituras e estados na produção de diretrizes e livros didáticos para professores e alunos. Como exemplos, temos a obra “Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola” (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2013), o Livro Didático Público do Paraná (2006) e os Cadernos do Professor de São Paulo (2009). Embora existam diversas propostas que objetivam orientar a ação docente e o aprendizado do aluno, o termo “livro didático”, como veremos neste trabalho, é recente na orientação desse componente curricular.

No campo da educação, para ser considerado didático um livro precisa ser usado de forma sistemática no ensino-aprendizagem de determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além

disso, caracteriza-se por ser passível de uso na situação de aprendizado coletivo, orientado por um professor (LAJOLO, 1996).

Entendemos o livro didático como um dispositivo no qual o professor busca ferramentas para ensinar, inventar o fazer cotidiano e mediar o ensino. Por sua vez, o aluno, ao utilizar esse dispositivo, pode aprender pela apropriação de um saber cuja existência é depositada nesse objeto. Pensados no contexto escolar, os dispositivos seriam "[...] lugar de realizações inventivas, as que tratam do 'como fazer' e que acompanham as reformas vindas de cima ou as inovações do campo" (A-M CHARTIER, 2002, p. 11).

Diante desse cenário, interessamo-nos por compreender, a partir do mapeamento em periódicos e nos anais do Conbrace, o ritmo de publicação da produção acadêmica, os periódicos nos quais circula, os autores e instituições envolvidos na produção de livros didáticos. Ao dialogarmos com o conteúdo dos textos, evidenciamos as propostas que circulam no campo acadêmico e investigamos as perspectivas teóricas assumidas na formulação de diretrizes, livros didáticos e prescrições para o ensino.

Compreenderemos como têm avançado a produção do conhecimento sobre o tema, as possíveis lacunas, a maneira como as propostas didático-pedagógicas vêm sendo pensadas e discutidas com finalidade de orientar a Educação Física escolar.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, em que apresentaremos o lugar da produção acadêmica sobre livros didáticos pela utilização de indicadores bibliométricos e diálogo com os textos, a partir das questões predefinidas.

Estudos do tipo estado do conhecimento fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em determinada área do conhecimento e período de tempo. Têm sido utilizados para indicar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa em um campo do saber (ANDRÉ, 2009).

Na análise da produção científica, há um conjunto expressivo de indicadores bibliométricos, chamados indicadores de produção científica, que são construídos pela contagem do número de publicações por tipo de documento, instituição, área de

conhecimento, país e outros (SANTOS; KOBASHI, 2005). A análise desses indicadores contribui para a compreensão da estrutura da comunidade científica, do objetivo particular da pesquisa ou do seu impacto social, político e econômico. Neste estudo, definimos como indicadores: ritmo de produção, distribuição por periódico, procedência institucional e autoria.

A imprensa periódica, fonte deste trabalho, é um local privilegiado para entendermos a lógica de funcionamento da área da Educação e da Educação Física, uma vez que, ao evidenciar os saberes relacionados à atuação pedagógica, possibilita analisar os discursos veiculados pelos grupos sociais, assim como as lutas por legitimidade que buscam normatizar práticas exemplares (CATANI; BASTOS, 1997; SCHNEIDER, 2003).

Realizamos o levantamento de publicações no período de 1930 a 2012, tendo inicialmente como referência a relação de revistas do Catálogo de Periódicos (FERREIRA NETO *et al*., 2002),[5] que reúne as referências bibliográficas de 36 revistas da Educação Física publicadas entre 1930 e 2000, razão pela qual definimos o período mapeado. De 2001 a 2012, recorremos às mesmas revistas do Catálogo que permaneceram em circulação, investigando os títulos das publicações. Selecionamos textos no formato completo, excluindo os resumos, pois não forneciam elementos suficientes para análise.

Inicialmente, a seleção se deu pelo descritor livro didático, que nos permitiu encontrar sete textos. Diante desse quantitativo, optamos por ampliar os descritores incluindo os termos: dispositivo, proposta, referencial, orientação, currículo, parâmetro e diretriz. Pela leitura dos títulos e resumos, mapeamos 36 textos nas seguintes fontes: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Movimento, Motriz, Pensar a Prática, Revista Mineira de Educação Física, Artus, Motrivivência e Anais do Conbrace.[6]

---

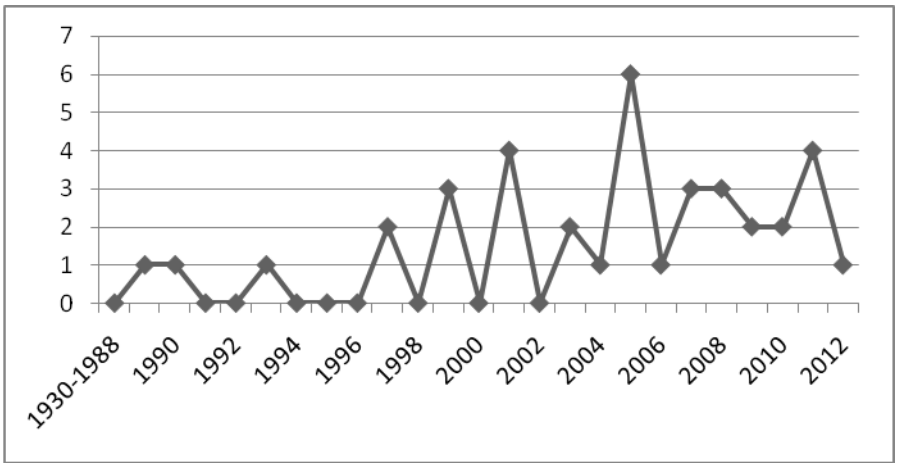
[5] Disponível em CD-ROM e *on-line* no endereço eletrônico <http://proteoria.org/modules/publisher/search.php>.

[6] Das 36 revistas reunidas no Catálogo, oito publicaram sobre o tema. Reconhecemos a possibilidade de que textos possam não ter sido mapeados, diante da quantidade de dados investigados. Porém, as discussões sistematizadas apresentam um panorama das publicações sobre diretrizes, livros didáticos e prescrições para a prática pedagógica da Educação Física escolar.

1.1 DOS INDICADORES BIBLIOMÉTRICOS: O LUGAR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

No indicador que se refere à quantidade de publicações por ano, identificamos em que tempo se localizava a produção sobre livros didáticos e propostas pedagógicas. Uma primeira análise do Gráfico 1 fornece-nos pistas para pensarmos sobre a ausência de produções no período de 1930 a 1988.

Gráfico 1 – Ritmo de produção por ano.



A nosso ver, esse silenciamento decorre de uma diferença de nomenclatura, e não da ausência de prescrições para o ensino da Educação Física. Em 1932, a sessão “Lição de Educação Física”, da revista de Educação Física, tinha como finalidade divulgar métodos regulamentados pelo Exército para o ensino dessa disciplina nos meios militar e civil. Ferreira Neto e outros (2003) constataram que os conteúdos e métodos para a instituição militar e a escolar eram diferentes e que as lições para as escolas na década de 1930 eram teoricamente fundamentadas, tinham como objeto robustecimento do corpo, educação respiratória e desenvolvimento dos bons hábitos, com conteúdos que se utilizavam de jogos e brincadeiras como forma de tornar a Educação Física atraente para os alunos.

Apesar de o período pesquisado corresponder a 72 anos (1930-2012), o primeiro artigo encontrado data do ano de 1989. Desse momento em diante, o ritmo

de produção dos 36 textos varia, mas, considerando a quantidade de periódicos e o recorte temporal,[7] entendemos que seja indicativo de uma produção escassa. No período de 1990 a 2000 há um aumento de publicações, somando-se seis: uma em 1990, duas em 1997 e três em 1999.

Uma possível justificativa para esse aumento é a afirmação das propostas pedagógicas e diretrizes curriculares como condutores de uma ideologia de educação crítica concebida pelas teorias que ganharam força no Brasil a partir da década de 1990. Moreira (2000) considera que essas teorias críticas (a pedagogia dos conteúdos e a educação popular) parecem ser as que mais ocuparam espaço e fundamentaram iniciativas de reorientação curricular nesse período.

Na década de 2000, há uma concentração da produção com 22 publicações que correspondem a 61% do total de trabalhos encontrados. A partir de 1997, o Conbrace publicou em todas as edições subsequentes, mantendo o ritmo da produção e contribuindo para os picos de publicação a cada dois anos. Isso pode ser observado também nos anos em que não aconteceu o evento (1998, 2000, 2002), nos quais o ritmo de produção diminuiu. No ano de 2005, há um pico de produção em função do XIV Conbrace, quando foram publicados cinco trabalhos. Além disso, esse aumento pode estar relacionado às políticas nacionais de fornecimento de livros didáticos, como o PNLD, instituído em 2004, que, embora não contemplasse a Educação Física, pode ter impulsionado a publicação de propostas de orientação, principalmente por iniciativas governamentais em nível estadual e municipal.

Vale ressaltar que, nos dois últimos anos (2010-2012), encontramos cinco textos, sinalizando que o debate vem ganhando força na Educação Física. Dessas cinco publicações, quatro fazem referência ao termo “livro didático”, que vem sendo incorporado pelos autores. É interessante relacionar o ritmo de produção com as denominações encontradas para os dispositivos assumidos nos textos. Dos 36 trabalhos analisados, sete utilizaram o termo livro didático. Com relação aos demais

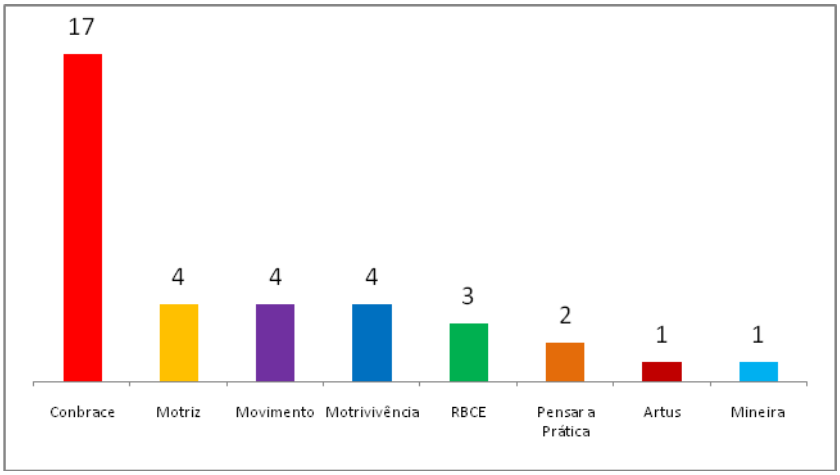
[7] Ao realizar um levantamento bibliográfico nas mesmas fontes, com recorte temporal de 1930-2000, sobre avaliação do processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, Santos (2005) encontrou um *corpus* documental de 33 artigos. Os mapeamentos oferecem indícios sobre o lugar ocupado pela área de ciências humanas na produção acadêmica da Educação Física no Brasil, sobretudo no período de 1960 ao final da década de 1980.

descritores, dezenove usaram propostas; oito, diretrizes, referenciais, orientações e parâmetros; um, currículo básico, e um, dispositivo. Até a década de 2000, os descritores encontrados foram propostas, diretrizes, referenciais, orientações e parâmetros. Somente a partir de 2007 é que houve incorporação do termo livro didático, demarcando também uma mudança na forma e conteúdo dos dispositivos produzidos, que passaram a ser mais direcionados para a prática de ensino, delimitando conteúdo, objetivo, metodologia e avaliação.

Identificamos que o aumento de interesse da produção acadêmica em apresentar, discutir e analisar propostas didático-pedagógicas, principalmente na década de 2000, está relacionado às iniciativas governamentais para construção dessas propostas, como ocorreu nos estados do Paraná, de Minas Gerais (por exemplo, no município de Uberlândia), do Rio Grande do Sul, da Paraíba e de Recife. Em uma primeira análise, poderíamos relacionar esse aumento de produção a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (1998), que indicam possibilidades e necessidade de construção de documentos que orientem a prática pedagógica do professor.Em 2010, o ritmo se mantém, porém o Conbrace deixa de ser o principal lugar de produção, com o aumento de publicações em revistas, acenando para um amadurecimento na qualidade acadêmica das discussões e o seu fortalecimento.

Quanto à distribuição das publicações nas fontes, observamos que se concentra no Conbrace, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 – Quantidade de textos por periódico.



O primeiro texto mapeado encontra-se na Revista Artus, no ano de 1989, única fonte que não está em circulação. Na Revista Mineira, temos apenas uma publicação, no ano de 1997. Na Pensar a Prática, há dois trabalhos, um no ano de 2008 e outro no de 2011. A Motrivivência apresenta quatro textos, um em 1990, um em 1993, um em 2008 e um em 2011. Nesse periódico, identificamos que dois textos podem ter relação com as temáticas propostas pela revista “Educação Física escolar e o compromisso com a escola pública”, de 1993, e “Educação Física e o mundo do trabalho”, de 2011.

A RBCE é editada desde 1979. Vale ressaltar que de 2000 a 2008 foi uma revista temática, período em que encontramos três textos: um em 2001, no número temático sobre “Formação profissional docente e prática educativa em Educação Física”; um em 2005, na temática “Infância e Educação Física/Ciências do Esporte”; e um em 2007, “Didática da Educação Física/Ciências do Esporte”. Na Revista Movimento, temos quatro textos publicados em 1999, 2004, 2008 e 2009. Na revista Motriz, há também quatro, dois em 2010, um em 2011 e um em 2012, o que indica regularidade na produção na virada da década de 2000 para 2010.

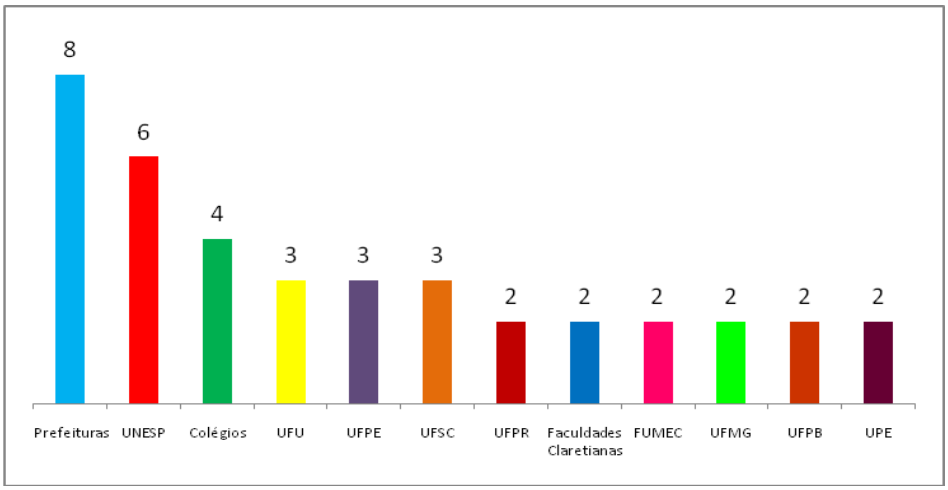
O Conbrace é organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), tem periodicidade bienal e sua primeira edição ocorreu em 1979. A escolha dessa fonte justifica-se por sua representatividade nas produções voltadas para as Ciências Humanas/Sociais da Educação Física, sobretudo a partir de 1990. Os trabalhos apresentados nos nove congressos realizados entre 1979 e 1995 foram publicados na RBCE em forma de resumos. De 1997 em diante, o Conbrace passou a publicar as produções nos Anais, na forma de resumo expandido ou de trabalho completo. A primeira publicação sobre o tema ocorreu em 1997, mantendo-se nos eventos subsequentes com pelo menos uma publicação, perfazendo um total de dezessete. Destacamos o ano de 2001 com três produções, e o ano de 2005 com cinco.

Os Anais são organizados em doze Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs). Os dezessete textos estão distribuídos nos seguintes GTTs: seis no Escola, cinco no Políticas Públicas, dois no Formação Profissional e Mundo do Trabalho, um no

Epistemologia, um no Atividade Física, um no Memórias da Educação Física e Esporte. Um texto publicado nos Anais de 1997 não indica o GTT.

Ao investigarmos a filiação institucional dos autores, identificamos que a procedência se concentra em Instituições de Ensino Superior (IES), em órgãos públicos, como prefeituras, secretarias estaduais e federais, e em colégios particulares, como pode ser verificado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Procedência institucional.



Observamos que as IES predominam na produção com 29 textos (78%), dos quais 23 têm vínculo exclusivo com elas e seis foram produzidos em colaboração com secretarias de educação de prefeituras. Das 27 IES públicas envolvidas, identificamos que 21 (78%) são instituições federais e seis (22%), estaduais. Das nove publicações procedentes de IES particulares, três foram elaboradas em parceria com IES federais e quatro com estaduais. Esses dados demonstram a significativa influência dessas instituições públicas na produção acadêmica, pois mesmo os textos procedentes das particulares são de autores vinculados a entidades públicas.[8]

Como podemos observar no Gráfico 3, a IES que mais publicou sobre o tema foi a Universidade Estadual Paulista (Unesp), que é a responsável pela edição da

[8] Resultados similares são apresentados por Santos (2011) no campo da educação e Matos e outros (2013) no da Educação Física.

revista Motriz. Todas as publicações da revista procedem da própria instituição que produz o periódico.

Dos oito textos procedentes de prefeituras, dois foram publicados por professora da rede de ensino. Os demais são provenientes de parceria entre prefeituras e universidades, graças à assessoria que os professores das universidades prestam às prefeituras na construção de propostas. Esses dados nos oferecem pistas sobre o modo como acontece esse processo de assessoria, pois muitos dos textos anunciam a participação dos docentes da educação básica na produção dos materiais em parceria com as IES (TEIXEIRA; SOUSA; ALVES, 2005; ANDRADE, 2007; ANGULSKI *et al*., 2007), questão a ser discutida no próximo tópico.

No que se refere à autoria, 21 trabalhos foram elaborados coletivamente e quinze, individualmente, constituindo-se em um dado importante para pensar as políticas dos grupos de pesquisa. Oito pesquisadores publicaram duas ou mais vezes, perfazendo um total de 67 pesquisadores que publicaram sobre o tema. A autora que mais publicou foi Suraya Cristina Darido, com cinco textos, quatro dos quais na Motriz (2010a, 2010b, 2011, 2012) e um no Conbrace (2011). Marcílio de Souza Júnior é o segundo autor, com três textos, um na RBCE (2007) e dois no Conbrace (2005). Para além dos dois pesquisadores, temos os estudos de Cíntia Muller Angulski, Rodrigo Graboski Fratti, Gislene Alves do Amaral e Vânia de Fátima Noronha Alves, com duas publicações de cada um. No Quadro 1, podemos observar os autores que mais publicaram, sua relação com grupos de pesquisa e as temáticas de estudo dos grupos/autores, dados obtidos na plataforma Lattes.

Dos autores que mais publicaram, Rodrigo Graboski Fratti e Gislene Alves do Amaral não se encontram vinculados a grupos de pesquisa, no entanto, investigam temáticas de estudo, como política educacional e currículo, que estão relacionadas ao tema em questão. Os demais estão vinculados a grupos que pesquisam sobre Educação Física escolar, prática pedagógica, gestões públicas, política educacional, currículos e livros didáticos.

As produções dos grupos indicam o fortalecimento da produção sobre determinada temática, pois estabelecem uma continuidade de publicações a partir

de um dado referencial teórico, possibilitando uma leitura mais ampliada daquilo que se pesquisa. Oferecem ainda pistas para identificarmos os pesquisadores que se constituem como vozes autorizadas, com capacidade técnica e poder social para intervir e falar em nome de um determinado grupo (MATOS *et al.*, 2013; SANTOS, 2011).

Quadro 1 – Autores e grupos de pesquisa.

Autores que mais publicaram	Publicações	Grupo de pesquisa	Temática de estudo
Suraya Cristina Darido	5	Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física – Unesp	Pesquisa a Educação Física escolar.
Marcílio de Souza Júnior	3	Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS) – Upe	Pesquisa a prática pedagógica da Educação Física. Pretende avançar na assessoria a gestões públicas.
Cíntia Muller Angulski	2	Integra a equipe Técnico-Pedagógica de Educação Física do Departamento de Educação Básica do estado do Paraná.	Realiza estudos com ênfase em teoria e prática pedagógica.
Rodrigo Graboski Fratti	2	Não identificado	Pesquisa Educação Física escolar, corpo e sociedade, estudo sobre currículo e política educacional.
Gislene Alves do Amaral	2	Não identificado	Pesquisa Educação Física escolar, currículo e planejamento, formação continuada.
Vânia de Fátima Noronha Alves	2	OTIUM – Lazer, Brasil & América Latina – UFMG	O grupo estuda lazer na América Latina. A autora publica sobre Educação Física, lazer, cultura negra e indígena, políticas educacionais, políticas públicas de esporte e lazer.

Os dados bibliométricos evidenciam que os estudos sobre propostas pedagógicas alavancaram a partir da década de 1990 e aumentaram na década de 2000, em um movimento que acompanhou as iniciativas de estados e municípios para construção de diretrizes e livros didáticos para a Educação Física.

Três momentos demarcam o ritmo de publicação. O primeiro caracteriza-se pelo silenciamento, podendo constituir-se por outras nomenclaturas; o segundo aponta um aumento de interesse em relação às iniciativas de construção de

propostas; o terceiro acena para a continuidade de interesse sobre o tema e a incorporação do termo livro didático.

Desde 1997, o Conbrace tem-se configurado como lugar de referência sobre a temática, com pelo menos uma publicação em cada edição. Os órgãos gestores do setor público, prefeituras e estados têm-se destacado na construção de diretrizes, principalmente em colaboração com as IES, como consequência da consultoria prestada pelas universidades. No que se refere à autoria, não há sinais de concentração em um único autor, embora, do total de textos, cinco sejam publicações de Suraya Darido. Os autores que mais publicaram estão vinculados a grupos de pesquisa que estudam temas na área escolar.

1.2 “MAS A EDUCAÇÃO FÍSICA TEM LIVROS DIDÁTICOS?!”: O DEBATE SOBRE AS PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E PRESCRIÇÕES

“Mas a Educação Física tem livros didáticos?!” Esse foi um questionamento a nós dirigido quando apresentamos o objeto de nossa pesquisa. A leitura da produção acadêmica permitiu responder a essa questão e a outras, que serão abordadas na análise do conteúdo dos 36 textos mapeados. A partir de leitura e fichamento foram organizadas três categorias: a) Perspectivas teóricas nas propostas e livros didáticos. b) Entre usos, prescrições e maneiras de produção. c) Livros didáticos e propostas pedagógicas como objeto de análise.

1.2.1 Quanto às Perspectivas Teóricas

Estão reunidos nessa categoria dezesseis textos (FERREIRA *et al.*, 1989; ESCOBAR, 1900, 1993; CYRINO, 1997; D’ALMEIDA, 1997; ARAÚJO *et al.*,1999; SILVEIRA; PINTO, 2001; FARIA *et al.*, 2003; AMARAL, 2004; ALVES; SILVA, 2001; ALVIN; OLIVEIRA, 2005; SILVA, 2005; TEIXEIRA; SOUSA; ALVES, 2005; ANDRADE, 2007; ANGULSKI *et al.*, 2007; KRAVCHYCHYN *et al.*, 2008) que compreendem 45% das produções. Eles se aproximam, pois fazem circular

diretrizes, livros didáticos e prescrições para a prática pedagógica, bem como concepções acerca da Educação Física escolar.

Os autores deram visibilidade a treze sistematizações para o ensino da Educação Física. São elas: Proposta pedagógica do Colégio Santo Antônio, de Belo Horizonte-MG; Proposta para o Ensino Médio em colégio de Maringá-PR; Currículo da Educação Infantil de Olinda-PE; Diretrizes curriculares de Florianópolis-SC; Proposta pedagógica do município de Camaragibe-PE; Diretrizes curriculares de Araucária-PR; Livro didático público do Paraná-PR; Diretrizes curriculares da Serra-ES; Proposta pedagógica do Rio de Janeiro-RJ e Proposta de ensino para o Ensino Médio, cada uma abordada uma única vez. A Proposta pedagógica de Uberlândia-MG, a Proposta curricular para Educação Física de Minas Gerais-MG e a Proposta curricular de Pernambuco-PE foram abordadas, cada uma, em dois textos.

Pela leitura das fontes, identificamos que todos os trabalhos apresentam referências teóricas ou nos deixam indícios delas. Em Cyrino (1997) encontramos a única, na perspectiva da saúde, que dialoga com Nahas e Corbin e Guedes e Guedes, dando visibilidade a um programa que contextualiza a importância da Educação Física no ensino médio. Com abordagens teóricas e práticas, os conteúdos estão relacionados à promoção da saúde e à capacidade física, tendo como objetivo a conscientização do aluno sobre a importância do exercício físico. Constroem um ensino pautado no viés da saúde que prioriza os aspectos biológicos dos alunos, e a atividade profissional do professor é definida pela aplicação de programas, teorias e técnicas cientificamente planejados.

Ferreira e outros (1989) apresentaram a proposta pedagógica do Rio de Janeiro, baseada na Educação Psicomotora, elaborada por Le Boulch e Anita Harrow. Fundamentados nessa perspectiva, discutem a necessidade de “[...] atender ao processo de crescimento e desenvolvimento da criança e do adolescente, procurando respeitar sua individualidade biológica e social” (FERREIRA *et al.*, 1989, p. 43).

A educação psicomotora proposta por esses autores perspectiva uma atuação pedagógica nos aspectos motor, cognitivo e social das crianças, por isso valorizam a atuação coletiva do profissional da Educação Física com o professor regente,

integrando as diferentes áreas do conhecimento. Os autores defendem a importância da atuação do professor de Educação Física, no contexto das séries iniciais, associada a uma intervenção que permita o desenvolvimento da consciência corporal pelo movimento, usando-o como meio para ensinar os aspectos cognitivos e sociais, submetendo a Educação Física aos interesses e necessidades de outros componentes curriculares.

As perspectivas críticas constituem-se como base teórica em onze propostas aqui apresentadas, indicando um discurso predominante nas diretrizes, livros didáticos e prescrições da Educação Física. Escobar (1990, 1993), D'Almeida (1997), Araújo e outros (1999), Alves e Silva (2001), Silveira e Pinto (2001), Faria e outros (2003), Amaral (2004), Alvin e Oliveira (2005), Silva (2005), Teixeira e outros (2005), Angulski e outros (2007), Andrade (2007) e Kravchychyn e outros (2008), apresentaram propostas que assumem a educação, no âmbito teórico, como meio para transformação da sociedade que, na atual política econômica, é reprodutora de desigualdade, exploração, alienação e injustiças sociais. Silveira e Pinto (2001, p. 139) indicaram que o papel da Educação Física

> [...] é educar para compreender e transformar a realidade que nos cerca, a partir de sua especificidade que é a cultura de movimento humano [...]. Temos que dar nossa contribuição para que o aluno possa conhecer, escolher, vivenciar, transformar, planejar e ser capaz de julgar os valores associados à prática da atividade física, mais do que apenas praticar sem entender essa prática, simplesmente aderindo (ou não) à moda da atividade física.

Dentre as abordagens que oferecem fundamentos para construção dos argumentos, destacam-se a crítico-superadora (SOARES *et al.*, 1992) e a crítico-emancipatória (KUNZ, 1994). Ambas apresentam particularidades, mas se assemelham por se tratar de teorias que ganharam força nos debates sobre Educação Física escolar a partir década de 1990, apresentando propostas de ensino que tecem críticas ao paradigma da aptidão física, do esporte de rendimento e da educação psicomotora.

Fundamentados nessas teorias, os autores evidenciam que os livros didáticos não devem caracterizar-se pela prescrição, traduzindo o uso adequado e a

participação dos professores na produção das orientações como caminhos para que não se transformem em manuais didáticos.

Identificamos que as propostas trazidas por Ferreira e outros (1989), Araújo e outros (1999), Faria e outros (2003), Amaral (2004), Alvin e Oliveira (2005), Teixeira, Sousa e Alves (2005), Andrade (2007) e Angulski e outros (2007) evidenciam os professores como autores ou participantes do próprio processo de construção, sinalizando para a importância da experiência dos docentes. Para Angulski e outros (2007, p. 5), a construção do Livro Didático Público do Paraná foi

> [...] resultado de um processo que valorizou as experiências dos professores, acumuladas ao longo da sua trajetória profissional no espaço escolar, a troca de experiências entre professores da mesma disciplina do nível médio da rede e professores das Instituições de Ensino Superior, sem perder de vista o rigor da pesquisa e a cientificidade do conhecimento de forma crítica e reflexiva.

Nessa perspectiva, os professores da educação básica são figuras centrais do processo de construção de diretrizes e livros didáticos. A formação continuada é um espaço-tempo que viabiliza a participação desses profissionais (AMARAL, 2004; ANGULSKI *et al.*, 2007).

No entanto, Faria e outros (2003) e Teixeira, Souza e Alves (2005) ponderam as dificuldades relacionadas a essa participação, pois, como destacado em Faria e outros (2003, p. 9), “[...] nossas limitações teóricas dificultam a sistematização das experiências”, ressaltando que a assessoria dos professores das universidades é fundamental para minimizar tais dificuldades. Essa afirmação leva-nos a considerar o contexto de que esses professores participam e a entender que os embates acontecem na construção de propostas que têm um referencial teórico definido, exigindo dos profissionais estudo e domínio, pois, nesse caso, o objetivo da proposta foi “[...] estabelecer uma unidade identitária de caráter curricular, baseada numa perspectiva crítica de Educação” (FARIA *et al.*, 2003, p. 9).

Deparamo-nos aqui com uma questão que atravessa as três perspectivas – promoção da saúde, psicomotricidade e crítica –, qual seja, mesmo construindo um argumento contra a prescrição, a visão sobre o conhecimento e sobre como deve ser orientado o ensino da Educação Física tem-se pautado numa relação vertical

que classifica e determina o que deve ser colocado em prática, fundamentando-se em

> [...] um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objetividade que decorre da separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; [...] que avança pela especialização e pela profissionalização do conhecimento, com o que gera uma nova simbiose entre saber e poder, onde não cabem os leigos, que assim se vêem expropriados de competências cognitivas e desarmados dos poderes que elas conferem [...] (SANTOS, 1989, p. 34).

Assim, o conhecimento científico concebe o professor como sujeito que precisa ser conscientizado, adequando suas práticas a modelos e paradigmas que não permitem outras formas de ação e compreensão da realidade. Entendemos as diretrizes e os livros didáticos como produtos do diálogo da prática pedagógica dos professores, pois, se considerarmos a leitura e os usos que deles fazemos, veremos que esses materiais permitirão que outros professores das escolas se identifiquem e se reconheçam nesse conhecimento produzido, pois falam *com* e não *para* o professor de maneira compartilhada. Nesse ponto, é interessante estarmos atentos para o fato de a leitura se relacionar com "[...] empatia, projeção, identificação. Ela maltrata obrigatoriamente 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. É preciso, nesse caso, levarmos em consideração que a Educação Física é um componente curricular que não tem sua trajetória histórica de escolarização marcada pela presença, orientação e prescrição do livro didático, mas nem por isso deixa de existir.

1.2.2 Entre Usos, Prescrições e Maneiras de Produzir Propostas Didático-Pedagógicas

Neste tópico, concentram-se nove textos, correspondendo a 24% do total de publicações (ABIB, 1999; FRATTI, 1999; ARAÚJO, 2005; ANTUNES; AMARAL; LUIZ, 2008; GUIMARÃES, 2008; DARIDO *et al.*, 2010; GALATTI; PAES; DARIDO, 2010; MACIEIRA; MATA; HERMIDA, 2011; DINIZ; DARIDO, 2012;), que apresentam

discussões teóricas sobre livros didáticos na Educação Física com aproximações aos referenciais do campo da educação, possibilitando-nos compreender sua finalidade e as bases para sua construção.

Textos como os de Diniz e Darido (2012), Araújo (2005), Galatti, Paes e Darido (2010) e Darido e outros (2010) discutem acerca do livro didático e seus usos, defendendo uma orientação crítica que não seja prescritiva. Para Diniz e Darido (2012, p. 180), o livro didático é um "[...] recurso complementar para o processo de ensino-aprendizagem, estimulando a criatividade dos alunos, desde que este profissional faça um uso crítico do material que possui em mãos".

Destacamos que, se, em um primeiro momento, os referenciais de educação crítica foram contrários aos livros didáticos por comprometerem a autonomia do professor, em um segundo momento, sua valorização pode ser vista como ferramenta para orientar a atuação do professor nessa perspectiva. Associado a esta narrativa, temos o argumento de que o contexto da década de 1980 foi significativo para manifestações de uma crítica à função sociopolítica e conservadora na escola, que se refletiu na construção de propostas curriculares. Entretanto,

> [...] esse avanço no campo das ideias não foi acompanhado na realidade concreta, no chão da escola, já que se percebe um grande descompasso no que diz respeito à qualidade da produção teórica dos intelectuais brasileiros desenvolvida principalmente nas universidades federais e o que vem acontecendo na realidade escolar concreta (MACIEIRA; MATA; HERMIDA, 2011, p. 112).

A reflexão de Macieira, Mata e Hermida (2011) fortalece o argumento de que a universidade e o conhecimento científico são as vozes autorizadas para discutir e produzir diretrizes e livros didáticos. Também Darido e outros (2010, p. 456) afirmam que "[...] é papel da comunidade científica e acadêmica envidar esforços no sentido da elaboração, construção e avaliação de materiais didáticos no interior da Educação Física na escola". A relação de parceria entre universidade e instituições escolares é uma questão pertinente nos textos analisados, no entanto acenamos a necessidade de se investigar de que maneira essa relação se tem dado no processo de construção das propostas. Diante desses questionamentos, cabe-nos pensar sobre as relações de parceria nas assessorias e no lugar do saber do professor

nesses materiais, diante da afirmativa de que a voz autorizada na produção do conhecimento é a da academia.

Anunciamos a necessidade de uma inversão epistemológica na construção e concepção de propostas pedagógicas e livros didáticos para a Educação Física, pois é importante construir uma rede de colaboração entre professores da universidade e professores da educação básica, reconhecendo-os como participantes e autores a partir da sistematização de suas experiências de ensino com diferentes conteúdos, possibilitando que outros professores busquem inspiração e maneiras de ensinar a partir de experiências concretas.[9]

O texto de Antunes, Amaral e Luiz (2008) traz uma contribuição para se pensar a construção de propostas pedagógicas, partindo de uma perspectiva da visibilidade ao que o professor já faz ou consegue fazer em seu cotidiano:

> [...] ao se optar por um tipo de metodologia que coloque em evidência o que o professor já faz, ou consegue fazer, estar-se-á procurando, ao mesmo tempo, compreender a realidade, contextualizando-a e, também, produzindo ações que possam ser desencadeadas a partir desta mesma prática, que resultem em mudanças significativas (ANTUNES; AMARAL; LUIZ, 2008, p. 145).

As discussões teóricas traçadas estão pautadas em referenciais da educação, como podemos observar nos textos de Darido e outros (2010) e de Diniz e Darido (2012), não permitindo considerar as especificidades do componente curricular. Nesse ponto a produção acadêmica evidencia lacunas. Também as orientações mencionadas priorizam o ensino fundamental e médio, apresentando apenas uma proposta direcionada para a educação infantil – Proposta Curricular da Educação Infantil de Olinda –, configurando-se como um tema a ser explorado na produção acadêmica.

1.2.3 Propostas Didático-Pedagógicas como Objetos de Análise

Essa categoria corresponde a 32% das publicações e, neste momento, dedicamo-nos aos onze estudos que analisaram propostas pedagógicas ou livros

[9] Os materiais didáticos do Rio de Janeiro são fruto de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores das escolas públicas estaduais.

didáticos. Os autores debruçam-se sobre os documentos prescritos, a abrangência do documento no contexto escolar e a opinião de professores e alunos que fizeram uso dos livros didáticos. Os estudos foram agrupados nos seguintes eixos: a) análise da forma e conteúdo de documentos; b) autores que analisaram propostas de cuja construção participaram; c) críticas produzidas aos documentos prescritos.

Os dispositivos abordados foram: o Currículo Básico do Paraná (FRATTI, 2001), as Orientações Governamentais Nacionais (MARTINS *et al.*, 2001), a Proposta Curricular de Recife (SOUZA JÚNIOR, 2005a, 2005b, 2007),o Livro Didático Público do Paraná (ANGULSKI; ÁVILA, 2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (GRAMORELLI; NEIRA, 2009), as Apostilas de Recreação do professor Odilon Barbosa (FERNANDES; MOURA, 2011), o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011), o Livro Didático de Basquetebol (RODRIGUES; DARIDO, 2011) e o Livro Didático sobre Saúde (RUFINO; DARIDO, 2011).

Por meio de pesquisa documental, Fernandes e Moura (2011) analisaram a forma e o conteúdo das apostilas do professor Odilon Barbosa, investigando a possibilidade de terem sido utilizadas, na década de 1970, como um dispositivo didático. Estudos como esses sinalizam que materiais de uso pedagógico estão presentes em diferentes contextos, e, embora não explícito nos referenciais teóricos, os autores analisaram suas fontes com base na pesquisa histórica. Fernandes e Moura (2011, p. 4) concluem que os dispositivos

> [...] possuem formato semelhante, contendo pensamentos e ideias do próprio Barbosinha, e também de autores desconhecidos, que versam sobre os mais diferentes temas, e que traz com muita ênfase uma preocupação acentuada com a criança, com a educação, e com o desenvolvimento de valores e atitudes por intermédio da recreação.

As análises produzidas sobre propostas e livros didáticos estão centralizadas em autores que participaram de sua produção, havendo uma relação direta entre o consultor que oferece assessoria com aquele que representa o meio acadêmico e que viabiliza a circulação das propostas didático-pedagógicas. Esses textos balizam análises no conteúdo documental e no processo de implementação das propostas no contexto escolar.

Souza Júnior (2005a, 2005b) entende que a proposta de Recife se constitui no âmbito de uma teoria crítica de currículo, defendendo que, em vez de ser construída por especialistas para ser aplicada pelos professores,

> [...] faz opção por construir paulatina e coletivamente uma proposição, que retrate os avanços e os limites existentes na realidade educacional do Município [...] fazendo com que o docente não seja um mero receptor e executor de políticas educacionais, e sim um profissional organicamente engajado também no processo de formulação e implementação curricular (SOUZA JÚNIOR, 2005b, p. 4).

Souza Júnior (2007) investigou, além do documento prescrito, o processo de implementação da proposta e, por meio de entrevista com os professores, identificou que o "[...] avanço conquistado na dimensão política e em especial na construção dos documentos não atinge as mesmas proporções no cotidiano escolar" (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 95). Atribuiu essa dificuldade à "nova" forma de organização da proposta em ciclos, à identidade e à trajetória histórica da Educação Física.

Observamos que, embora os professores participem da construção das propostas, o insucesso da implementação é inerente ao documento, recaindo sobre os sujeitos e suas práticas, e não à forma como foi pensado e produzido. Nesse movimento, percebemos poucas críticas aos livros e propostas didáticas, sobretudo daqueles que fizeram parte de sua construção.

Rodrigues e Darido (2011) e Rufino e Darido (2011) desenvolveram uma metodologia de análise dos livros didáticos que, segundo os autores, avalia sua "aplicabilidade" no contexto escolar. Para tanto, disponibilizaram os livros em escolas do interior de São Paulo, sendo um livro didático de basquetebol (RODRIGUES; DARIDO, 2011) para ser utilizado por professores do ensino fundamental dos municípios de Limeira-SP e Rio Claro-SP e um livro didático sobre o tema transversal da saúde (RUFINO; DARIDO, 2011), que foi analisado na visão de alunos do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo.

Alguns autores fazem críticas aos documentos prescritivos (FRATTI, 2001; MARTINS *et al*., 2001; MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011). Ao contextualizar a análise do referencial do Rio Grande do Sul, Martiny, Florêncio e Gomes-da-Silva (2011, p. 2) levantam uma crítica às iniciativas dos estados que, após a elaboração dos PCNs, lançaram referenciais teóricos como meio de

alienação e conformação das práticas, objetivando “[...] inculcar valores e hábitos ‘adequados’ às transformações econômicas, sociais e culturais que estavam ocorrendo no processo de consolidação de um modelo de capitalismo da eficiência social” (MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 2).

Embora reconheçam a importância da iniciativa para a área, esses autores afirmam preocupação com o caráter prescritivo do referencial do Rio Grande do Sul, defendendo a necessidade de o documento ser vivenciado, debatido e reestruturado pelos professores das escolas para que não se transforme em “[...] um manual didático, um discurso dominante, um conhecimento oficial que silencia o movimento e a organização dos trabalhadores da educação” (MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 10).

Quanto ao conteúdo dos textos, mapeamos 22 propostas para o ensino da Educação Física. Se considerarmos a localização regional, oito deles são da Região Sudeste: quatro de Minas Gerais (duas de colégios particulares), duas de São Paulo (produzidas para validação), uma do Espírito Santo e uma do Rio de Janeiro; seis são provenientes da Região Sul: quatro do estado do Paraná (uma de colégio particular), uma de Santa Catarina e uma do Rio Grande do Sul; e cinco da Região Nordeste: uma do estado da Paraíba e as demais do estado de Pernambuco, das cidades de Olinda, Recife, Camaragibe, e uma estadual. Esses dados indicam que os estados que produzem mais propostas publicam mais sobre o tema. Se relacionarmos as produções com a procedência dos autores dos textos, perceberemos que as instituições estão centralizadas nas Regiões Sudeste, Sul e Nordeste.

A teoria crítica é a principal referência dos autores para pensarem a orientação da Educação Física no contexto escolar e sustenta uma concepção de educação e de conhecimento. A análise desse cenário faz-nos projetar algumas questões para pensar a maneira de orientar a prática pedagógica: a) Embora essa perspectiva reconheça o professor como autor de experiência e saber, não estaria pensando a Educação Física de maneira paradigmática, ao desconsiderar o que ela vem sendo nas escolas? b) Qual o lugar da prática dos professores no discurso acadêmico? c) Cabe à teoria determinar uma única forma de ação e compreensão da realidade? d)

As generalizações que produzem uma metanarrativa sobre as escolas e seus sujeitos não acabam reforçando um cenário de reprodução social?

Parece-nos que essas questões demarcam a fundamentação dos livros didáticos que se apresentam de maneira silenciada em discursos que acenam para a necessidade de considerar os professores como (co)produtores de diretrizes e livros didáticos. Outra possibilidade interpretativa do aumento de interesse pela temática está em compreendê-la como uma maneira de igualar a Educação Física a outros componentes, em uma tentativa de significá-la dentro do espaço escolar, conferindo-lhe reconhecimento e *status*.

CAPÍTULO II

2 PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E SUAS PROJEÇÕES PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Embora o PNLD não contemple a Educação Física, temos acompanhado, no campo acadêmico, principalmente a partir de 2000, movimentos interessados na produção, discussão e análise de materiais dessa natureza (ANGULSKI; ÁVILA, 2007; ANGULSKI *et al.*, 2009; DARIDO *et al*., 2010; MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011; RODRIGUES; DARIDO, 2011; RUFINO; DARIDO, 2011). No levantamento bibliográfico, encontramos 36 textos que abordam propostas pedagógicas e livros didáticos. Identificamos que o aumento dessas produções a partir de 2000 pode estar relacionado com as iniciativas de prefeituras e estados na publicação dessas obras e também com as assessorias prestadas por pesquisadores das universidades.

De maneira particular, neste capítulo, interessa-nos compreender, por meio da materialidade documental, como se constituem essas propostas didático-pedagógicas, analisando os dispositivos construídos para didatizar e orientar o ensino da Educação Física. Estudos dessa natureza fazem-se relevantes para compreender as maneiras como eles são pensados, o que projetam como ideal para intervenção na Educação Física escolar e as vozes autorizadas para prescrever/orientar esse componente curricular, pois “[...] não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor” (CHARTIER R, 2002, p. 127).

Na Educação Física, estudos que objetivaram a análise de livros didáticos são recentes, levantando críticas ao conteúdo documental (MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011), focalizando aspectos nem sempre específicos da disciplina, como a organização em ciclos de aprendizagem e o conceito de competência (SOUZA JÚNIOR, 2005a, 2005b, 2007).

Identificamos, ainda, textos que apresentam análises produzidas pelos próprios autores das propostas ou livros didáticos (ANGULSKI; ÁVILA, 2009; GRAMORELLI; NEIRA, 2009) e estudos, como os de Rufino e Darido (2011) e Rodrigues e Darido (2011), que apostaram em uma metodologia que analisa os livros didáticos baseada na opinião de alunos e professores, após a aplicação desse material nas escolas.

A partir de Carvalho (2001), denominamos duas naturezas de documentos: uma os define como caixas de utensílios, apresentando ferramentas para auxiliar em situação de ensino; outra, como coleções pedagógicas que fornecem um repertório de informações e de referenciais críticos para o professor, orientando-o contra a prescrição de modelos.

No que se refere a nosso *corpus* documental, os livros e cadernos didáticos do Paraná (2006), de São Paulo (2009) e do Rio de Janeiro (2006) são como caixas de utensílios, pois sistematizam e projetam maneiras de abordar o ensino da Educação Física com atividades e sugestões de avaliação. As propostas pedagógicas e diretrizes de Minas Gerais (2005), de Goiás (2007), do Espírito Santo (2009) e de Pernambuco (2010) são como coleções pedagógicas, pois apresentam discussões teóricas acerca do componente curricular, pressupostos sobre objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação nem sempre específicos.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental cujo desenho metodológico está pautado no paradigma indiciário e na leitura da forma e conteúdo das fontes propostas por Ginzburg (1989). No que se refere à forma, nosso interesse é compreender capas, sumários, apresentações, público visado e iconografia. Trata-se da análise das características materiais do impresso ou, como define Toledo (2001), o estudo do aparelho crítico entendido como um conjunto de procedimentos editoriais projetados como meio de didatizar ou direcionar o seu uso.

Selecionadas as fontes a partir do mapeamento de propostas didático-pedagógicas na produção acadêmica, no período de 1930 a 2012, no qual identificamos 22 propostas, e observadas as iniciativas de prefeituras e estados, definimos as propostas didático-pedagógicas a partir das regiões em que se concentravam (Sudeste, Nordeste e Sul), focalizando as secretarias estaduais. Diante desse cenário, visitamos os *sites* das Secretarias de Educação em busca dos

possíveis documentos, considerando as regiões das propostas encontradas no mapeamento produzido.

2.1 DAS FORMAS À PROJEÇÃO DAS PRÁTICAS NAS COLEÇÕES PEDAGÓGICAS E CAIXAS DE UTENSÍLIOS

Analisamos a seguir o projeto editorial das sete propostas didático-pedagógicas, classificadas de acordo com a natureza de cada uma em coleções pedagógicas e caixas de utensílios, observando as aproximações e os distanciamentos presentes nos dispositivos.

2.1.1 Quanto às Capas

A capa de um documento representa o primeiro contato do leitor com o texto, por isso, segundo Berto (2008), constitui-se como “porta de entrada” para o conteúdo que o leitor encontrará em seu interior, pois diz muito daquilo que se deseja dar a ler.

No que se refere às capas das coleções, temos a Proposta de Minas Gerais (2005) e as Orientações de Pernambuco (2010) totalmente em preto e branco, (Figuras 1 e 4). A proposta de Pernambuco (Figura 4) traz o emblema do Estado.

Figura 1 – MG

Figura 2 – ES

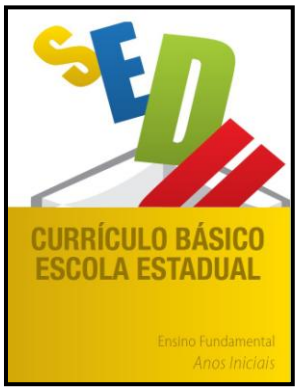


Figura 3 – GO

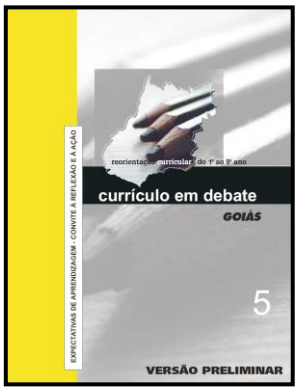
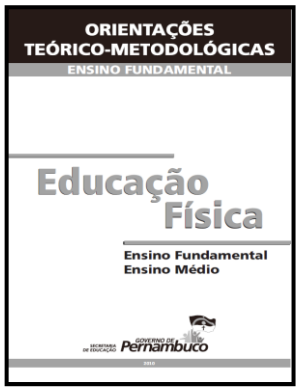


Figura 4 – PE



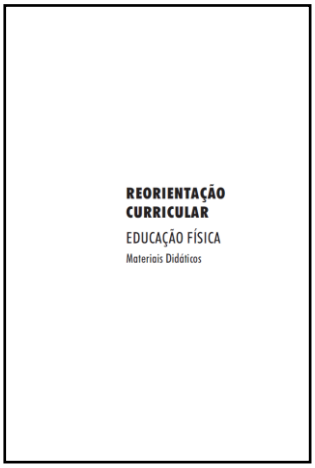
O Currículo do Espírito Santo (2009) tem capas em cores, de acordo com as áreas de conhecimento, e traz a sigla da Secretaria Estadual de Educação, como na Figura 2. O Currículo em Debate, de Goiás, expõe detalhe lateral em amarelo e é o único que apresenta uma imagem, como podemos observar na Figura 3.

De maneira semelhante, conforme as Figuras 5 a 7, temos as capas das caixas de utensílios. A capa do Livro do Paraná (Figura 5) apresenta-se na cor azul e estampa o emblema do estado. Os 28 Cadernos de Educação Física de São Paulo (Figura 6) são todos na cor roxa, também com o emblema do estado. O material do Rio de Janeiro (Figura 7) traz capa em preto e branco e não apresenta recursos iconográficos no seu conteúdo, diferenciando-se do documento do Paraná e de São Paulo.

Figura 5 – PR

Figura 6 – SP

Figura 7 - RJ



As capas foram produzidas em poucas cores e imagens, tendo em vista que se trata de documentos sem fins comerciais. São facilmente acessíveis no formato *on-line* e/ou distribuídos gratuitamente de maneira impressa para professores e alunos das redes de ensino. Nessa direção, analisando os Cadernos de História do estado de São Paulo, Boim (2010, p. 84) também identificou que

> [...] nas capas não são aplicados muitos recursos artísticos e gráficos, como fotos, ilustrações e cores, diferente do que acontece nas capas de livros didáticos aprovados pelo PNLD, que apresentam projetos gráficos mais elaborados e atrativos a cada novo edital.

Concordamos com o autor quanto às necessidades do mercado do livro didático, que demarca a diferença entre um material que compete com outras editoras e os dispositivos produzidos pelos estados, que não têm concorrência. Assim, apresentam um material pouco atrativo aos professores e aos alunos. Esses documentos são enviados às escolas para serem seguidos, pois seus projetos editoriais objetivam a unidade no que se ensina nas redes de ensino. Além disso, sabemos que há tentativas de controle sobre seus usos, quando realizadas avaliações para identificar em que medida o aluno se apropriou dos conhecimentos partindo dos documentos oficiais, como podemos observar na apresentação da Proposta Curricular de Minas Gerais (2005, p. 9):

> A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola.

Observando o *layout*, identificamos que as capas das publicações de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Paraná não trazem imagens. Trazem o nome da disciplina como título e se configuram como capas-padrão, pois são utilizadas nos fascículos dos demais componentes curriculares.

As capas do material do Espírito Santo e de Goiás são coloridas e também são usadas para todas as disciplinas e destacam outros elementos. A capa do Currículo Básico do Espírito Santo, com o *slogan* da Secretaria de Educação, demarca uma política e uma gestão responsáveis por sua produção. O documento de Goiás (Figura 3) apresenta uma imagem que nos remete ao conhecimento valorizado pela escola, entendendo-a como lugar da palavra, da linguagem ou de outras formas de simbolização do mundo, do texto, do saber sistematizado, cujo modo de existência é a linguagem escrita (SCHNEIDER; BUENO, 2005; CHARLOT, 2009; SANTOS; MAXIMILIANO, 2013;).

2.1.2 Sumários e Organização dos Textos

Se as capas se constituem como a porta de entrada, os sumários compreendem o modo como os editores pensam e organizam o impresso e o conteúdo colocado em circulação, produzindo uma intenção de controle e didatização. Nesse ponto, Roger Chartier (2002, p. 244) salienta a própria forma como é apresentado o impresso: "[...] disposição da paginação, os modos de recorte do texto, as convenções tipográficas são investidos de uma 'função expressiva' e sustentam a construção da significação".

No Quadro 2, temos a quantidade de páginas e a organização dos documentos:

Quadro 2 – Estrutura do documento.

Dispositivo didático	Quantidade de páginas	Organização do documento
Coleções pedagógicas		
Minas Gerais	68	Documento único para Educação Física. Contém apresentação e introdução, os objetivos da disciplina na escola, trajetória histórica, finalidades, metodologia e avaliação. Eixos temáticos e habilidades a serem desenvolvidas.
Espírito Santo	45	Apresentação, processo de construção e habilidades a serem alcançadas. Sugestão de conteúdo básico, concepção sobre Educação Física e suas contribuições para formação do aluno, objetivos, metodologia, competências, habilidades e conteúdos.
Goiás	27	Contempla todas as disciplinas. Contém apresentação, matrizes e habilidades do ensino fundamental. Cada componente apresenta introdução sobre as expectativas de aprendizagem e tabelas para cada ano do ensino fundamental, contendo conteúdos, eixos temáticos e expectativas de aprendizagem.
Pernambuco	64	Contém concepção de educação, Educação Física, objetivos, ciclos de aprendizagem, os saberes em ciclos, procedimentos didático-pedagógicos e avaliação.
Caixas de utensílios		
Paraná	248	É dividido por conteúdos estruturantes. São 47 páginas para o esporte (futebol e voleibol), 29 para jogos, 63 para ginástica (circo, ginástica e atividade física e saúde), 32 para lutas (capoeira e judô), 62 para o conteúdo dança (mídia e corpo do adolescente e *hip hop*).
São Paulo	35	São 28 cadernos de Educação Física. Cada série possui quatro volumes correspondentes aos bimestres do ano. Contém carta aos professores e orientações sobre os conteúdos do bimestre. Apresenta situações de aprendizagem, atividade avaliadora, proposta de situações de recuperação e recursos de aprofundamento sobre o conteúdo, como livros, artigos, *sites* e filmes.
Rio de Janeiro	87	Contém apresentação e está organizado em 19 relatos de aulas de professores: dez para o ensino fundamental e nove para o ensino médio. De maneira geral, os conteúdos são: esportes, jogos, ginástica, dança, caminhada ecológica.

Das coleções pedagógicas, a Proposta de Minas Gerais (2005) tem maior quantidade de páginas referentes à Educação Física, dispondo de amplo conteúdo teórico para discutir as finalidades da disciplina, diretrizes para o ensino, orientações metodológicas e avaliativas. Já a Proposta de Goiás (2007) tem a menor quantidade de páginas (27), considerando que esse documento é predominantemente composto por tabelas que organizam os conteúdos e as habilidades a serem alcançadas para cada série.

Surpreende na análise da forma que, mesmo que as coleções pedagógicas tenham característica de instrução teórica, a quantidade de páginas é menor, se comparadas as coleções com as caixas de utensílios. Por exemplo, o Livro do Paraná tem 248 páginas, pois prioriza discussões teóricas acerca das práticas corporais, dando mais profundidade e permitindo a ampliação do conteúdo para seus aspectos políticos, sociais e culturais, tendo em vista o público de alunos a que se destina. Especialmente nesse documento, percebemos que há intenção de tornar a Educação Física, a partir da perspectiva crítica, uma disciplina mais reflexiva no ensino médio, possivelmente em função da configuração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013), que agrupam as disciplinas em áreas de conhecimento, entre elas a Educação Física, que compõe a de linguagens, códigos e suas tecnologias, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte.

O fascículo do Rio de Janeiro (2006) contém 87 páginas, com apresentação, sumário e dezenove relatos de experiências. Cada relato ocupa de duas a três páginas com estrutura de plano de aula, contendo cabeçalho, que identifica a escola, introdução, objetivos, desenvolvimento, resultado e análise crítica feita pelo professor sobre a aula ministrada. Esse documento materializa uma proposta que pensa o professor como colaborador e autor a partir das suas experiências de ensino, de situações concretas de aula. Observamos que esse material poderia ser potencializado, oferecendo mais espaço para o professor relatar o ensino-aprendizagem dos conteúdos, não os resumindo a uma única atividade. Esse movimento permitiria ao leitor a compreensão sobre a continuidade do processo.

Quanto à forma, as coleções pedagógicas aproximam-se, evidenciando os objetivos de cada componente curricular, conteúdos, metodologia e avaliação. Embora apresentem tabelas distribuídas por série/ano, encontramos uma repetição de conteúdos sem que possamos visualizar a progressão pedagógica no que se refere ao aumento de complexidade do conhecimento ao longo dos anos, ou mesmo nesse mesmo ano. As discussões são relacionadas com atuação docente, definição de conteúdo, uma vez que não objetivam as formas de ensinar e situações concretas para atuação pedagógica.

As caixas de utensílios aproximam-se, ao abordarem os conteúdos específicos da Educação Física, diferenciando-se nas maneiras de orientar o ensino e a aprendizagem. O Livro Didático do Paraná (2006) caracteriza-se por propor discussões teóricas e práticas dentro de conteúdos estruturantes: esporte, jogos, ginástica, lutas e dança. Nos Cadernos de São Paulo (2009), os conteúdos são desvelados em propostas de situações de aprendizagem, apresentando, aula a aula, como fazer, dispondo de diferentes ferramentas para o ensino. Por fim, os Materiais Didáticos do Rio de Janeiro (2006) trazem relatos de experiências de professores com exemplos de aulas de diferentes conteúdos.

Um ponto relevante que aproxima coleções pedagógicas e caixas de utensílios é a definição dos conteúdos pelos segmentos de ensino, indicando aumento de discussão teórica no ensino médio (PARANÁ, 2006; SÃO PAULO, 2009; ESPÍRITO SANTO, 2009), sobretudo pela definição de eixos temáticos, permitindo-nos observar o processo de escolarização da Educação Física, que se vai tornando mais teorizada, reflexiva e interdisciplinar à medida que avança para o ensino médio.

Essa opção assume o saber privilegiado pela escola e busca integralizar a Educação Física no currículo escolar, podendo afastá-la das vivências das práticas corporais, que constituem um patrimônio cultural imaterial. Concordamos com Charlot (2009, p. 245) quando esclarece o objetivo fundamental de uma educação que se pretende física, que visa ao corpo, é o próprio corpo.

> A apropriação de regras e reflexividade valem quando elas surtem efeitos no corpo, isto é, quando são incorporadas, quando contribuem para aquele domínio de si no seu corpo que é igualmente domínio de seu mundo por um sujeito incorporado e engajado em relações intersubjetivas.

Quanto aos conteúdos que estruturam as caixas de utensílios, o Livro do Paraná e os Cadernos de São Paulo oferecem maior variedade de vivências das práticas corporais. Ambos se aproximam por sua organização prescritiva, por meio de dispositivos que conduzem o ensino da Educação Física, como, por exemplo, as atividades, questões a serem problematizadas com o aluno, pesquisas e propostas de avaliação, produzidas em torno de objetivos definidos pelas intenções e perspectivas teóricas de seus autores.

Identificamos que o ensino fundamental e médio são os níveis privilegiados nos documentos analisados, como podemos observar no Quadro 3.

Quadro 3 – Etapas da educação.

Documentos	**Ensino Fundamental ciclo I (1.º ao 5.º)**	**Ensino Fundamental ciclo II (6.º ao 9.º)**	**Ensino Médio**
Coleções pedagógicas			
Minas Gerais		X	X
Espírito Santo	X	X	X
Pernambuco	X	X	X
Goiás	X	X	
Caixas de utensílios			
Paraná			X
São Paulo		X	X
Rio de Janeiro		X	X

Ao investigarmos o estado do conhecimento sobre as propostas e livros didáticos na Educação Física, o estudo evidenciou que, dos 36 textos que discutem orientações para a prática pedagógica, apenas três (D'ALMEIDA, 1997; FARIA *et al*., 2003; SILVA, 2005) mencionam propostas e livros que abordam a educação infantil.

2.1.3 A Iconografia como Recurso Didático

No que se refere aos dispositivos iconográficos, identificamos que as coleções pedagógicas não fazem uso desses recursos, em função da própria natureza desses documentos, pois são constituídos de discussões acerca das finalidades do componente curricular, dos conteúdos a serem ensinados, da metodologia, da avaliação e não têm intenção de projetar práticas para o ensino. Nesse caso, os

dispositivos iconográficos são dispensáveis, além de ser um recurso que gera maior investimento financeiro.

As caixas de utensílios, como o Livro Didático do Paraná (2006) e os Cadernos de São Paulo (2009), trazem imagens, desenhos, fotografias, telas e pinturas. Essas caixas utilizam ricamente as fotografias e os desenhos. As iconografias são predominantemente coloridas e, em uma primeira análise, têm por objetivo tornar os livros mais didáticos e agradáveis aos olhos do leitor. As imagens também são utilizadas para confirmar o que está escrito, como podemos observar na Figura 8, extraída do Capítulo 3, "Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte?", do livro do Paraná.

Figura 8 – Capítulo 3 do Livro do Paraná.

No Capítulo 3, os autores discutem o "[...] lazer passivo, do qual os meios de comunicação, em especial a televisão, fazem uso com bastante propriedade, tornando os espectadores em potenciais consumidores da indústria do lazer" (PARANÁ, 2006, p. 54). Com esse movimento, objetivam desenvolver uma conscientização acerca do consumo, partindo do pressuposto de que as pessoas são telespectadores passivos e alienados.

As imagens são utilizadas também para didatizar o ensino e permitem a visualização de movimentos e posicionamentos corporais específicos, como podemos observar na Figura 9, que mostra o giro de cabeça (*Head spin*), no Capítulo 14 do livro do Paraná, que apresenta o "*Hip hop* – movimento de resistência ou consumo?".

Figura 9 – *Head spin* Livro do Paraná.

As imagens expressam as opções teóricas dos autores, pois, segundo Bastos, Lemos e Busnello (2007, p. 42), "[...] a imagem é uma proposta ou protocolo de leitura, sugerindo ao leitor a compreensão do texto e seu significado". No livro do Paraná (2006), observamos dispositivos iconográficos em formato de desenhos feitos

especialmente para transmitir a mensagem, como forma de reafirmar e direcionar a justa compreensão sobre as discussões que propõem dentro dos conteúdos, relacionadas com a opção teórico-crítica, como destacamos na Figura 8, inserida na discussão sobre os meios de comunicação como produtores de alienação para o consumo.

Também nos Cadernos de São Paulo (2009), observamos inúmeras imagens de esportes, ginástica, danças e lutas acompanhadas de quadros com aspectos técnicos e táticos, demonstrando a opção por reconhecer a importância desses elementos no ensino da Educação Física.

A Figura 10 representa jogadores disputando a bola no futsal, no capítulo que aborda esse conteúdo, objetivando propiciar aos alunos a compreensão cada vez mais ampla do esporte coletivo, para que eles pratiquem essa atividade de maneira elaborada (SÃO PAULO, 2009).

Figura 10 – Os esportes nos Cadernos de São Paulo.

Para além de conduzir o olhar do leitor, a partir dos documentos do Paraná e de São Paulo destacamos as imagens como dispositivos importantes na composição de livros que se destinam à orientação da Educação Física, pois possibilitam a visualização das manifestações e expressões corporais.

2.1.4 Apresentações, Objetivos de Publicação e Autoria

Neste tópico, analisamos as apresentações que acompanham cada documento, escritas, em sua maioria, por autores responsáveis pelo impresso. Nas apresentações, são defendidas ideias que deram origem aos livros, expressando como eles foram criados e postos em circulação, ou seja, aquilo que os autores/editores idealizavam para sua utilização nos meios onde circulam (BERTO,

2008). Desse modo, interessamo-nos pelos objetivos e intencionalidades das propostas, pela forma como se deu o processo de produção, autoria e consultoria.

As iniciativas de Secretarias de Educação ao publicar dispositivos para orientar a prática pedagógica estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394/96), que estabelece que cabe aos Municípios e aos Estados a função de colaborar com a União, com vistas a que se estabeleçam competências e diretrizes para a educação, com o objetivo de assegurar uma formação básica comum.

É possível ainda correlacionar o interesse da Educação Física na produção desse tipo de material com a publicação dos PCNs e das DCNEB. Também a ausência da disciplina no PNLD e a necessidade de orientar a prática podem ter provocado iniciativas das redes de ensino em produzir livros com características didático-pedagógicas.

As coleções pedagógicas do Espírito Santo e de Minas Gerais expressam discursos que indicam a produção de currículos comuns para as escolas estaduais. Além disso, organizam os saberes por áreas de conhecimento, tensionados pelas atuais políticas nacionais que visam a outra forma de estruturação da educação básica, em especial no ensino médio, objetivando a integralização curricular.

Observamos que, nas DCNEB (BRASIL, 2013), há a prescrição de uma organização curricular baseada nessa integralização, regida pelo princípio da interdisciplinaridade. Para possibilitar esse movimento, especificamente no ensino médio, os componentes curriculares obrigatórios devem ser organizados nas áreas de conhecimento: I – Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas), Língua Estrangeira Moderna, Arte (em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, musical) e Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química; IV – Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia (BRASIL, 2013).

Essa organização leva-nos a pensar sobre os conteúdos da Educação Física escolar, sobretudo quando observamos as questões direcionadas à disciplina nas últimas edições do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que indicam a

necessidade de uma teorização desses conteúdos em diálogo com diferentes áreas de conhecimento, inclusive ciências da natureza, nas discussões sobre saúde.

A Proposta Curricular de Minas Gerais objetivou fornecer aos professores uma orientação para o ensino e “[...] reduzir as grandes diferenças existentes entre as várias regiões do estado” (MINAS GERAIS, 2005, p. 9). No que se refere às caixas de utensílios, os objetivos estão pautados no discurso de orientação dos professores, constituindo-se como material de apoio para suas práticas de ensino (SÃO PAULO, 2009).

A valorização das experiências dos professores apresenta-se, mesmo que indiciariamente, nas coleções pedagógicas e caixas de utensílios, objetivando reconhecê-los como autores do ensino e, ao mesmo tempo, dar legitimidade aos discursos construídos para e/ou com o professor. Essa participação é valorizada nos projetos editoriais de diferentes formas. Nessa concepção, os professores inserem-se como autores dos capítulos (PARANÁ, 2006), nas reflexões e discussões realizadas nos cursos de formação que forneceram subsídios à produção dos documentos (PERNAMBUCO, 2010; MINAS GERAIS, 2005), ou no envio de sugestões para reedição (GOIÁS, 2007). O Livro Didático do Paraná (2006, p. 4) autodenomina-se “[...] como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes da professora e do professor, para criar um livro público, acessível, uma fonte densa e credenciada de acesso ao conhecimento”.

Os materiais didáticos do Rio de Janeiro (2006) dão visibilidade a um “[...] produto elaborado pelos próprios professores da rede; consiste em materiais orientadores para que cada disciplina possa trabalhar a nova proposta curricular, no dia-a-dia da sala de aula” (RIO DE JANEIRO, 2006, p. 4).

Identificamos também ações do Espírito Santo (2009) de mapear professores referência de cada disciplina, considerando a situação funcional, a formação acadêmica e a atualização permanente, o exercício constante de uma prática “pedagógica inovadora”, além da atuação na elaboração de itens para as avaliações nacionais e estaduais. O que está em questão é a concepção do que seja produzir uma orientação para a prática pedagógica, pois a participação dos professores pode constituir-se em uma estratégia editorial não apenas para qualificar as produções,

mas também como forma de legitimar o próprio documento, entendendo que os impressos podem constituir-se em uma “[...] estratégia de divulgação e convencimento do professorado sobre determinado projeto, proposta pedagógica ou lei sobre a educação” (FERREIRA NETO *et al*., 2003, p. 58). Por isso, faz-se necessário compreender quem são os autores, considerando aqueles mencionados nos documentos.

Recorrendo aos currículos *on-line*, identificamos, como autoras do documento de Minas Gerais (2005), Eustáquia Salvadora de Sousa, professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Maria Gláucia Costa Brandão, que atua no cenário político e como consultora educacional, Aleluia Heringer Lisboa Teixeira, do Colégio Santo Agostinho, em Contagem-MG, e Vânia de Fátima Noronha Alves, professora da PUC-MG e consultora em Educação Física e lazer. Essas autoras têm circulado nas publicações, apresentando o processo de construção da proposta curricular de Minas Gerais (ALVES; SILVA, 2001; TEIXEIRA; SOUSA; ALVES, 2005). No trabalho de parceria, há uma necessidade de legitimar o discurso via universidade, de conferir reconhecimento a esse discurso, de fazê-lo circular nas produções acadêmicas, o que relaciona consultoria, publicação e aumento de divulgação.

Também Marcílio de Souza Júnior, um dos autores do documento de Pernambuco (2010), circula na produção acadêmica publicando textos que têm como objetivo discutir e analisar os ciclos de aprendizagem na proposta curricular de Pernambuco (SOUZA JÚNIOR, 2005a, 2005b, 2007). A equipe de elaboração do documento é formada por assessores membros do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS) da Universidade de Pernambuco: Marcelo Tavares, Marcílio de Souza Júnior e Ana Rita Lorenzini, em parceria com professores da rede estadual que participaram dos seminários de formação continuada.

O Currículo em Debate do estado de Goiás (2007) foi elaborado pelos consultores Anegleyce Teodoro Rodrigues, da Universidade Federal de Goiás, Orley Olavo Filemon e Pricila Ferreira de Souza, que são professores vinculados à rede estadual de ensino.

No currículo do Espírito Santo (2009), a consultora da disciplina Educação Física é Ana Flávia Souza Sofiste, que atua como professora colaboradora e tutora no Pró-licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na modalidade a distância.

No Livro do Paraná (2006), os autores foram os professores da rede estadual de ensino Cristiane Brito, Fabiano Antônio dos Santos, Gilson José Caetano, Mauro José Guasti, Neusa Maria Domingues, Rita de Cássia Wielewski, Sérgio Rodrigues da Silva, Mário Cerdeira Fidalgo e Felipe Sobczynski Gonçalves. Os professores que integravam a equipe técnico-pedagógica de Educação Física da Secretaria de Educação eram Cláudia Sueli Fugikawa, Rodrigo Tramutolo Navarro e Cíntia Müller Angulski. Esta última autora tem circulado na produção acadêmica sobre livros didáticos (ANGULSKI *et al*., 2007; ANGULSKI; ÁVILA, 2009).

Os autores dos Cadernos do Professor de São Paulo (2009) são Adalberto dos Santos Souza, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Jocimar Daolio, professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Luciana Venâncio, servidora pública do município de São Paulo que presta assessoria às unidades educacionais, Luiz Sanches Neto, professor da Universidade de Guarulhos, Mauro Betti, professor da Unesp, e Sérgio Roberto Silveira, servidor da Secretaria de Estado de São Paulo e professor na Universidade Ibirapuera (Unib).

Os materiais didáticos do Rio de Janeiro (2006) foram produzidos no processo de formação continuada realizada pela Secretaria de Educação. Os autores mencionados foram 36 professores da rede estadual de ensino, que sistematizaram suas intervenções como relatos de experiência, em forma de planos de aula. Os professores orientadores foram Eliete Maria Silva Cardozo, da Faculdade de Educação Física do Centro Universitário Augusto Motta (Unisuam), André Luiz da Costa e Silva, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), e Luciana Silva Abdalad, professora da Unisuam.

De maneira geral, compreendemos que os autores são professores das universidades públicas e particulares que prestaram assessoria/consultoria na produção dos materiais, professores que exercem função técnico-pedagógica nas Secretarias e professores das redes estaduais que participaram das discussões

durante a construção dos materiais ou atuaram como autores dos capítulos. O movimento de parceria e colaboração entre universidades e instituições escolares tem marcado a produção de propostas didático-pedagógicas para orientação da Educação Física.

Ao investigarmos as parcerias na produção dos dispositivos, identificamos que essas associações ocorrem entre universidades e secretarias e são formalizadas nos textos, reconhecendo sua importância. Os autores das propostas também têm circulado na produção acadêmica (ALVES; SILVA, 2001; TEIXEIRA; SOUSA; ALVES, 2005; ANGULSKI *et al*., 2007; SOUZA JÚNIOR, 2007; ANGULSKI; ÁVILA, 2009) publicando propostas e livros didáticos, produzindo discussões e análises das propostas existentes, inclusive daquelas de cuja construção participaram.

As marcas da participação dos professores são mais evidenciadas no documento do Rio de Janeiro, constituído pelas narrativas das práticas pedagógicas dos docentes. Já nos demais documentos, percebemos que essa participação foi viabilizada pelos momentos de discussão. De maneira geral, constatamos a intencionalidade de legitimar a participação do professor como um processo de construção coletiva, garantindo a representatividade da categoria. Podemos definir a participação dos professores como estratégia editorial não apenas para qualificar os documentos pela contribuição com suas experiências, mas também como forma de conferir legitimidade a esses impressos, tendo em vista o público a que se destina.

Um ponto que merece destaque é que as formas dos documentos estão centralizadas no professor e no ensino, não havendo preocupação em considerar o aluno como sujeito aprendente ou, ainda, como produtor de cultura. Nesse caso, é necessário que propostas didático-pedagógicas considerem a voz do aluno e suas práticas de apropriação, reconhecendo as suas expectativas quanto aos saberes ensinados e aprendidos nas aulas de Educação Física.

Os documentos analisados são exemplos de como a Educação Física vem aproximando-se dos demais componentes curriculares, no que se refere aos avanços na concepção de livros didáticos para professores e alunos. Os dispositivos

formais investigados evidenciam o esforço da comunidade acadêmica, em colaboração com os professores das escolas, na produção desses materiais.

CAPÍTULO III

3 IDENTIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS PROPOSTAS E LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, analisamos as sete propostas didático-pedagógicas da Educação Física, por meio de pesquisa documental, investigando as representações produzidas sobre identidade e prática pedagógica. A análise dos projetos editoriais dos livros e propostas didático-pedagógicas permitiu-nos afirmar que esses documentos são publicados com o objetivo de fazer circular um conjunto de pressupostos para o ensino e aprendizagem, utilizando diferentes dispositivos para direcionar a compreensão sobre saberes e práticas que competem à Educação Física como componente curricular.

A partir da apropriação de pressupostos teóricos, intencionalmente os autores projetam nesses documentos representações sobre a Educação Física e sobre prática pedagógica. A definição do que deve ser ensinado contribui para a construção de uma identidade do campo – suas finalidades e atribuições – no contexto escolar. Pautada nessa compreensão, objetivamos investigar as representações sobre identidade da Educação Física, evidenciando de que maneira os autores prescrevem e justificam sua permanência nesse espaço. Relacionadas à identidade, compreenderemos, também, as representações sobre a prática pedagógica, considerando a especificidade de um componente curricular que, se por um lado, se aproxima dos demais por compor um projeto de educação escolarizada, por outro, em sua especificidade, vem constituindo-se pela diferença.

Entendemos as representações como matrizes de discursos e de práticas que têm por objetivo a construção do mundo social (CHARTIER R, 2002). A compreensão das representações acerca da(s) identidade(s) e das práticas pedagógicas da Educação Física que circulam nos documentos justifica-se porque nos ajuda a refletir sobre como esse componente curricular se vem constituindo por diferentes formas.

As representações manifestam uma ausência, o que supõe uma clara distinção entre o que representam e o que é representado. Nesse caso, a representação é um instrumento que evidencia o ausente, “substituindo-o por uma ‘imagem’ capaz de trazê-lo à memória e ‘pintá-lo’ tal como é” (CHARTIER R, 2002, p. 74). Compreendemos o livro didático como lugar de representações (CHARTIER R, 2002) e de estratégia (CERTEAU, 1994), pois se caracteriza por ser um lugar de poder estabelecido, capaz de produzir, reproduzir, mapear e impor.

Embora recentes, observamos avanços no estudo e na produção de livros com fins didáticos para a Educação Física. Nessa perspectiva, temos os livros “Educação Física e temas transversais na escola”, organizado por Suraya Cristina Darido, e “Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola”, também organizado pela autora em parceria com Osmar Moreira de Souza Júnior. Nesse cenário, destacamos também o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar, da Universidade de São Paulo, que, desde 2004, vem debatendo o ensino da Educação Física e produzindo conhecimento pelo registro das experiências pedagógicas de professores da educação básica, fundamentadas nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico (NEIRA; LIMA; NUNES, 2012).

Diferentes iniciativas de publicação têm emergido de estados em parceria com consultores das universidades. Em mapeamento realizado sobre essa produção, identificamos aumento de interesse na produção, discussão e análise de livros didáticos e propostas de orientação pedagógica para a Educação Física, sobretudo a partir da década de 2000 (ANGULSKI; ÁVILA, 2009; DARIDO *et al*., 2010; MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011; RODRIGUES; DARIDO, 2011). Nesse cenário, nossas fontes consistem em sete propostas estaduais para o ensino da Educação Física: a Proposta Curricular de Minas Gerais (2005); o Livro Didático Público do Paraná (2006); os Materiais Didáticos do Rio de Janeiro (2006); o Currículo em Debate de Goiás (2007); os Cadernos do Professor de São Paulo (2009); o Currículo Básico do Espírito Santo (2009), e as Orientações Teórico-Metodológicas de Pernambuco (2010).

De acordo com a natureza, os documentos estão divididos entre coleções pedagógicas e caixa de utensílios (CARVALHO, 2001). As propostas e diretrizes de

Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás e Pernambuco são caracterizadas como coleções pedagógicas, pois oferecem um conjunto de pressupostos críticos para intervenção do professor, opondo-se à ideia da prescrição. Os livros e cadernos didáticos do Paraná, de São Paulo e do Rio de Janeiro são definidos como caixa de utensílios, pois fornecem um acervo de ferramentas para auxiliar no ensino-aprendizagem. Optamos por essa organização entendendo que, se por um lado esses documentos têm em comum orientar a prática pedagógica, por outro utilizam diferentes suportes e dispositivos para tal.

3.1 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE DO COMPONENTE CURRICULAR: DE QUE EDUCAÇÃO FÍSICA ESTAMOS FALANDO?

A identidade de um componente curricular se define principalmente por aquilo que lhe é específico, pelo que se aprende, pelo que se ensina e pela sua importância na formação dos alunos. No contexto escolar, a Educação Física vem constituindo identidade de duas formas: primeiro, buscando uma finalidade que contemple os objetivos de educação escolarizada, nesse caso aproximando-se dos demais componentes curriculares; segundo, constituindo-se pela diferença, pois

> [...] não é uma disciplina escolar “como as demais”. E acrescento: 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. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem a legitimidade das demais disciplinas [...]. Em vez de se esforçar para aparentar-se normal, conforme a norma dominante de legitimidade escolar, a Educação Física deveria, a meu ver, legitimar-se por referência a outra norma, a outra figura do aprender (CHARLOT, 2009, p. 243).

Segundo Charlot (2000), há quatro figuras do aprender que se manifestam nos objetos-saberes: nos objetos nos quais os saberes estão incorporados; nos objetos cujo uso deve ser aprendido; em atividades a serem dominadas, e em dispositivos relacionais, os quais só podem ser apropriados na relação com o outro. Nesse caso, a Educação Física inicia pela aprendizagem do saber-domínio e por dispositivos relacionais, abrindo possibilidades para as outras figuras do aprender.

As coleções pedagógicas e as caixas de utensílios compõem um conjunto de documentos que visam orientar/prescrever a prática e, a partir das falas autorizadas que neles se constituem, projetam representações sobre a Educação Física escolar. Entendemos a identidade social “[...] como resultado de uma relação de força entre representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear e a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma” (CHARTIER R, 2002, p. 72).

Identificamos nas coleções pedagógicas que a Educação Física tem o papel de contribuir para a formação humana de maneira integral, abordando aspectos corporais, intelectuais, estéticos, políticos e éticos (GOIÁS, 2007; MINAS GERAIS, 2005). Nesse sentido, as orientações teórico-metodológicas de Pernambuco (2010, p. 56) evidenciam que “[...] a Educação Física precisa se valer de todas as responsabilidades atribuídas aos demais componentes curriculares na tarefa de formação para a cidadania e que, sem ela, essa tarefa e projeto estariam incompletos.

A educação para a cidadania e a autonomia é tema que se destaca nos discursos dos documentos de Goiás (2007) e Pernambuco (2010), compreendendo a finalidade da Educação Física na perspectiva da formação para a emancipação, desenvolvendo nos alunos a consciência dos direitos e deveres, de fazer-se respeitar, de defender a dignidade, a justiça, a participação na construção das regras e normas sociais (GOIÁS, 2007).

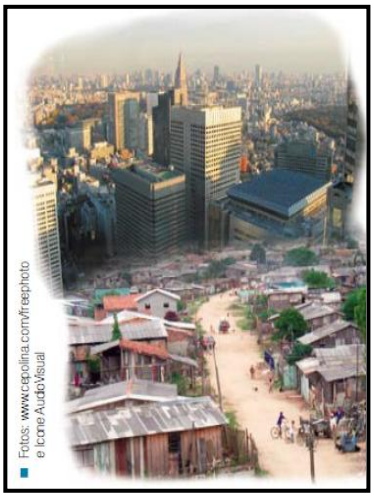
As teorias utilizadas pelos autores das coleções pedagógicas aproximam-se das abordagens críticas de educação. Nesse sentido, identificamos que evidenciam algumas especificidades da Educação Física, que acenam para a necessidade de priorizar não apenas habilidades técnicas e capacidades físicas, mas também o contexto histórico-cultural e a compreensão crítica do movimento (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Quanto às caixas de utensílios, na proposta do Paraná (2006), que trata do Livro Didático, os autores propõem que a Educação Física seja uma disciplina que constitua um projeto de educação, igualando-a aos demais componentes curriculares. Dispõe que a finalidade da Educação Física é promover uma educação

pautada em reflexões críticas acerca de mídia, de consumo e de estrutura social, conforme representada na Figura 11.

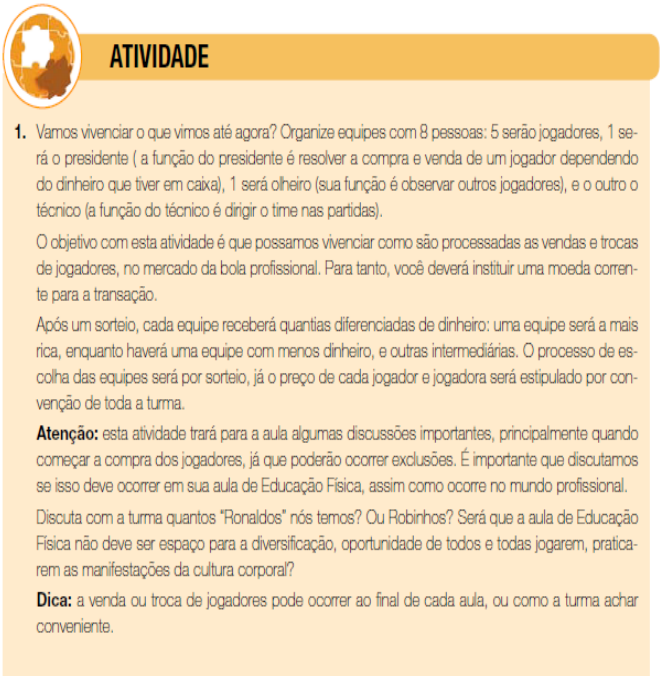
Ao lidar com a relação saber-domínio e saber-relacional, que se centraliza na dimensão do fazer com, a Educação Física apresenta outra lógica para a formação escolar, pois escola é o lugar da palavra, da linguagem ou de outras formas de simbolização do mundo, do texto, do saber sistematizado, cujo modo de existência é a linguagem. Dessa forma, a perspectiva de formação tem demarcado a identidade do componente curricular por um viés que secundariza as práticas corporais.

Figura 11 – Representação da sociedade.



Nos documentos do Paraná, do Espírito Santo e de São Paulo, observamos uma organização do conhecimento que se pauta em uma integralização curricular, utilizando eixos temáticos, temas transversais e atividades de cunho teórico para prescrever o ensino da Educação Física, sobretudo no ensino médio.

Figura 12 – Atividade de futebol.



ATIVIDADE

1. Vamos vivenciar o que vimos até agora? Organize equipes com 8 pessoas: 5 serão jogadores, 1 será o presidente (a função do presidente é resolver a compra e venda de um jogador dependendo do dinheiro que tiver em caixa), 1 será olheiro (sua função é observar outros jogadores), e o outro o técnico (a função do técnico é dirigir o time nas partidas).

   O objetivo com esta atividade é que possamos vivenciar como são processadas as vendas e trocas de jogadores, no mercado da bola profissional. Para tanto, você deverá instituir uma moeda corrente para a transação.

   Após um sorteio, cada equipe receberá quantias diferenciadas de dinheiro: uma equipe será a mais rica, enquanto haverá uma equipe com menos dinheiro, e outras intermediárias. O processo de escolha das equipes será por sorteio, já o preço de cada jogador e jogadora será estipulado por convenção de toda a turma.

   Atenção: esta atividade trará para a aula algumas discussões importantes, principalmente quando começar a compra dos jogadores, já que poderão ocorrer exclusões. É importante que discutamos se isso deve ocorrer em sua aula de Educação Física, assim como ocorre no mundo profissional.

   Discuta com a turma quantos "Ronaldos" nós temos? Ou Robinhos? Será que a aula de Educação Física não deve ser espaço para a diversificação, oportunidade de todos e todas jogarem, praticarem as manifestações da cultura corporal?

   Dica: a venda ou troca de jogadores pode ocorrer ao final de cada aula, ou como a turma achar conveniente.

O viés conceitual é uma característica notável no Livro do Paraná, principalmente nos dois primeiros capítulos, que tratam dos esportes (voleibol e futebol). A escolha dessas modalidades para aprofundar as reflexões indica que os autores partiram do pressuposto de que os alunos já vivenciaram esses conteúdos durante a escolarização e que, portanto, é preciso construir uma visão crítica em relação à sua prática, um movimento de releitura, como podemos observar na atividade em destaque (Figura 12).

Também contemplando os objetivos de promover reflexões críticas, as Figuras 13 e 14 representam a conscientização dos alunos sobre a relação entre mídia e consumo.

Figura 13 – Esporte e consumo.

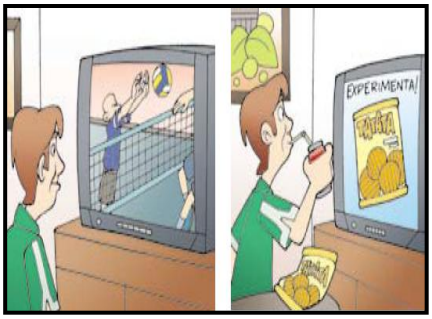
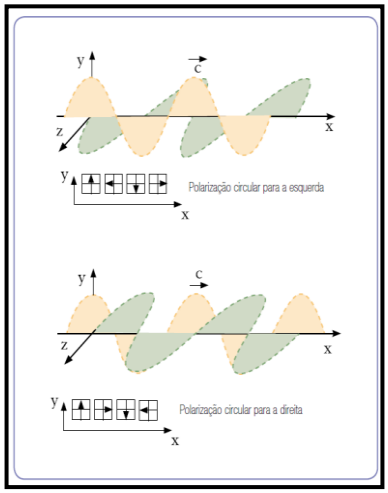


Figura 14 – Mídia e consumo.

A Figura 13 representa o esporte como um elemento alienante, comparando-o com as propagandas que induzem ao consumo passivo, as quais, supostamente, fazem com que as pessoas ajam e consumam inconscientemente, conforme também representado na Figura 14. Figuras e imagens como essas são encontradas em todo o documento e têm como objetivo reafirmar o conteúdo textual, promovendo a justa compreensão do aluno e projetando uma representação sobre sociedade, educação e Educação Física. Entendemos a imagem como

> [...] tradução de um modo de organização do olhar, que, de tempos em tempos, sofre influências das revoluções técnicas e cria novas formas de apropriação do visível, uma lógica sempre precária, porque presa a um conjunto de fatores históricos, sociais, científicos. Dessa forma, a imagem, por sua própria natureza, é mediática e, portanto, é representação (BELMIRO, 2000, p. 16).

Figura 15 – Ondas magnéticas.



Interessante notar que o livro aborda conhecimentos conceituais para além da Educação Física e de seus conteúdos. No capítulo que discute o voleibol, identificamos um tópico que problematiza: “[...] como as imagens de uma partida de voleibol chegam até nossas casas pela TV” (PARANÁ, 2006, p. 35). Nesse tópico são abordados conhecimentos acerca do sistema de transmissão via satélite, que permite assistirmos à TV, apresentando uma explicação sobre ondas magnéticas, como podemos observar na Figura 15.

Inserções como essas indicam aumento da complexidade e profundidade do conteúdo no ensino médio e também a possibilidade de diálogo entre diferentes disciplinas, promovendo a integralização curricular, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental e principalmente no ensino médio. As políticas nacionais atuais, como as DCNEB (BRASIL, 2013),

> preveem essa interdisciplinaridade, a organização do conhecimento por áreas e a integralização curricular. Essa lógica tende a tornar a Educação Física uma disciplina mais teorizada, principalmente pela necessidade de inseri-la em avaliações, como as do ENEM, que é estruturado a partir das áreas.

Na análise da literatura pedagógica da Educação Física, Freire e Oliveira (2004) identificaram que os conhecimentos de natureza conceitual e atitudinal são abordados superficialmente e nem sempre são específicos da Educação Física, questões pertinentes para a figura em debate. Destacamos que a questão não é retirar ou rejeitar conhecimentos e aprendizagens teóricas, mas entender que os conteúdos da Educação Física devem ser tratados

Figura 1**6** – Representatividade dos esportes.

> [...] sem polarizar/dicotomizar o intelectual do corporal e o social do cultural, resgatar um termo muito utilizado na constituição histórica da Educação Física e que, aos poucos, foi perdendo terreno para terminologias autodenominadas críticas e reflexivas. Estamos falando da noção de práticas, expressão que causa desconfiança na área, pois foi associada a atividades eminentemente práticas, consideradas sem consequências para a formação reflexiva do estudante na Educação Básica (MATOS *et al.*, 2013, p. 125).

As diversas imagens de esportes encontradas nos Cadernos de São Paulo (2009), como mostra a Figura 16, indicam a valorização dessa prática no contexto da escola, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de (re)significá-la como conteúdo, valorizando a cooperação e discussões acerca da “[...] espetacularização do esporte no mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2009, p. 8).

Observamos no Livro do Paraná e nos Cadernos de São Paulo que há uma representação da Educação Física não só como meio para produzir reflexões acerca da sociedade, das práticas corporais, incorporando mais elementos conceituais e

teóricos, que indicam um aumento de complexidade e aprofundamento do saber, mas também como decorrência da necessidade de conferir importância à disciplina e de aproximá-la dos demais componentes curriculares, tendo em vista que, na atual organização do ensino médio, a Educação Física compõe a área de linguagens, códigos e suas tecnologias[10], juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Arte. As características comuns a essas disciplinas possibilitam a articulação didático-pedagógica interna da área. Decorre daí a possibilidade não só de enfatizar os conceitos explícitos ou subjacentes às linguagens e códigos, mas também de promover os procedimentos metodológicos comuns às disciplinas que constituem a área.

Nessa organização, especificamente a partir de 2009, a Educação Física passou a integrar o Enem com questões que reforçam o argumento de que há intenção de adequá-la à lógica escolarizada, questões de conhecimentos teóricos e conceituais acerca da dança como manifestação cultural, da fisiologia do exercício físico, dos fundamentos dos esportes e das lutas no contexto contemporâneo, por exemplo, como podemos observar na questão 107 do Enem, Caderno 6 (BRASIL, 2011, p. 10):

> Um dos problemas da violência que está presente principalmente nos grandes centros urbanos são as brigas e os enfrentamentos de torcidas organizadas, além da formação de gangues, que se apropriam de gestos das lutas, resultando muitas vezes em fatalidades. Portanto, o verdadeiro objetivo da aprendizagem desses movimentos foi mal compreendido, afinal as lutas: [...] apresentam a possibilidade de desenvolver o autocontrole, o respeito ao outro e a formação do caráter.

Diante das características que a Educação Física tem assumido, principalmente no ensino médio, questionamos sobre a especificidade de sua intervenção no contexto escolar. Concordamos com Charlot (2009) que o objetivo fundamental de uma educação que se pretende física, que vise ao corpo, é o próprio corpo, ou seja, a apropriação de regras e a reflexividade valem quando ela oferece suporte a práticas incorporadas no corpo.

Observamos nas coleções que a especificidade da Educação Física se apresenta na definição dos conteúdos (danças, lutas, jogos, ginásticas), mas as

[10] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

orientações metodológicas e avaliativas estão pautadas em princípios gerais, como valorização das experiências dos alunos, práticas inclusivas e interdisciplinaridade (MINAS GERAIS, 2005; PERNAMBUCO, 2010).

No geral, embora as análises se tenham centralizado nos documentos de São Paulo e Paraná por suas formas, ilustrações e extensão, observamos nos documentos de Pernambuco, Goiás, Minas Gerais e Paraná uma tensão entre conhecimentos que são próprios da Educação Física como meio para educação integral e crítica. Nas caixas de utensílios de São Paulo e do Rio de Janeiro, identificamos com mais clareza os saberes mobilizados nas aulas de Educação Física e a dimensão das maneiras de ensinar esses conteúdos sem polarizar conhecimentos teóricos ou práticos, temas que abordaremos a seguir.

3.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA: COMPREENSÃO SOBRE CONTEÚDO, METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

No que concerne à relação entre práticas e representações, Roger Chartier (2004, p. 18) afirma que “[...] não existe prática que não se articule sobre as representações pelas quais os indivíduos constroem o sentido de sua existência – um sentido inscrito nas palavras, nos gestos, nos ritos”. Discutiremos as representações projetadas para a prática pedagógica, compreendendo conteúdos, metodologia e processos avaliativos e identificando aproximações e distanciamentos desses elementos com as representações produzidas acerca da identidade da Educação Física no contexto escolar. Entendemos, conforme Certeau (2002), que as formalidades das práticas são reveladoras das formas de aprendizagem/apropriação e uso dos conhecimentos socializados por meio de diferentes instituições e dispositivos de circulação.

Iniciamos pela compreensão das representações construídas sobre conteúdos de ensino, entendendo que, para projetarmos os conteúdos da Educação Física em termos de prática, é preciso entendê-la como uma atividade que se realiza por meio de ações sobre uma matéria, no caso uma matéria selecionada dos bens culturais

produzidos historicamente, que vise ao ensino das práticas corporais (MATOS *et al*., 2013).

No geral, coleções pedagógicas e caixas de utensílios propõem de maneira similar os jogos, os esportes, as lutas, a ginástica, a dança e eixos temáticos, também entendidos como conteúdos, como podemos observar no Quadro 4.

Quadro 4 – Conteúdos das coleções pedagógicas e caixas de utensílios.

Dispositivo didático	Conteúdos
Coleções pedagógicas	
Minas Gerais	Apresentados com os eixos temáticos: esporte, jogos e brincadeiras, ginástica e danças e expressões rítmicas.
Espírito Santo	Eixos temáticos: Conhecimento sobre o corpo, corpo-linguagem/corpo-expressão, jogos e movimentos individuais e coletivos, e jogos esportivos. Conteúdos: Habilidades motoras, mímicas, pantomima, educação postural, esquema corporal, expressão e conscientização corporal, alterações fisiológicas na prática corporal, sedentarismo e obesidade, ginástica, dança, jogos e brincadeiras, esportes individuais e coletivos.
Pernambuco	Organização dos saberes em ciclos, os eixos temáticos: ginástica, dança, luta, jogo e esporte.
Goiás	Os conteúdos propostos são conhecimentos sobre o corpo humano, jogo, ginástica, dança e esporte, dos quais emergem os eixos temáticos: corpo, movimento e saúde, jogos e brincadeiras da cultura popular, ginástica e suas manifestações culturais, dança, cultura popular e criação, esporte e a construção da cidadania.
Caixas de utensílios	
Paraná	Conteúdos estruturantes: esporte (futebol e voleibol), jogos, ginástica (circo, ginástica, atividade física e saúde), lutas (capoeira e judô) e danças (mídia e corpo do adolescente e *hip hop*).
São Paulo	Os conteúdos e temas estão distribuídos ao longo das séries, sendo: jogo, esporte, luta, ginástica, atividade rítmica, organismo humano, movimento e saúde, corpo, saúde e beleza, contemporaneidade, mídias e lazer e trabalho.
Rio de Janeiro	Esportes coletivos, atletismo, jogos, ginástica, recreação, dança e caminhada ecológica.

Observamos nas coleções pedagógicas e caixas de utensílios que as diferentes manifestações das práticas corporais não se justificam por constituírem saberes importantes. Elas também são meio para compreensão da estrutura social, do consumo inconsciente, do rendimento, da exclusão e da competição. Nessa perspectiva, os conteúdos são meios para o aluno desenvolver competências e habilidades a fim de viver e atuar como cidadão em um mundo globalizado e complexo, intervindo na realidade de forma crítica e criativa (MINAS GERAIS, 2005).

As coleções pedagógicas de Minas Gerais, Pernambuco e Goiás apresentam a especificidade da Educação Física nos conteúdos, pois as orientações sobre metodologia e avaliação são comuns para todas as disciplinas. Já as caixas de utensílios do Paraná, de São Paulo e do Rio de Janeiro apontam os conteúdos que definem a estruturação dos documentos.

A progressão pedagógica pode ser observada nos documentos de São Paulo (2009) e do Rio de Janeiro (2006). Para as séries iniciais do ensino fundamental do documento de São Paulo temos conteúdos, como esporte, dança e ginástica em seus elementos técnicos e táticos. À medida que tais conteúdos avançam para o ensino médio, aumentam as discussões balizadas nos eixos temáticos, como, por exemplo, contemporaneidade e mídia, tendo em vista a idade e a possibilidade de leitura crítica dos alunos. Nos materiais didáticos do Rio de Janeiro, observamos uma progressão do conteúdo que, no ensino fundamental, é abordado como iniciação aos esportes, jogos e recreação e, no ensino médio, avança para as modalidades esportivas que aprofundam os sistemas de marcação, por exemplo, e a incorporação de práticas diversificadas, como a caminhada ecológica.

Nos Cadernos de São Paulo, observamos uma organização vertical e horizontal dos conteúdos. O plano vertical refere-se à disposição do conteúdo ao longo das séries com base no critério sequencial, de modo que cada tópico parta do anterior, permitindo aprofundamento, ampliação e progressão. O plano horizontal tem como pressuposto a integração, que se refere ao relacionamento entre as diferentes áreas do currículo visando garantir a unidade do conhecimento (HAYDT, 1997), podendo ser observado nos eixos temáticos.

Essa organização também pode ser observada no Currículo Básico do Espírito Santo, principalmente na utilização dos eixos temáticos que atravessam as séries, aumentando a complexidade dos conteúdos propostos, à medida que avançam para o ensino médio, e também no agrupamento das disciplinas em linguagens que permitem o diálogo entre elas, propondo a integração curricular.

O compromisso da Educação Física com o projeto de educação escolarizada materializa-se na definição do ensino pelos eixos temáticos. Como podemos observar no Quadro 4, todas as coleções pedagógicas utilizam-se dessa

organização, pois permitem um trabalho compartilhado entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo. Além disso, os eixos temáticos possibilitam a articulação de discussões e a integralização da disciplina com outros componentes curriculares, com temas como saúde, beleza, mídia, lazer, mundo do trabalho. Nesse sentido, observamos nos documentos do Paraná e de São Paulo, no que se refere ao ensino médio, maior incorporação dos eixos, que possibilita apreensão de conceitos, produção de discussões, tornando a Educação Física mais teorizada.

O Livro do Paraná propõe uma "[...] desnaturalização das práticas que compõem o desenvolvimento teórico-prático do ensino da Educação Física na escola" (PARANÁ, 2006, p. 10). Identificamos que a desnaturalização assim proposta está mais presente nos conteúdos de futebol e voleibol, que apresentam um amplo debate teórico em detrimento das vivências práticas. Interessante notar que o texto apresenta metáforas, utilizando os conteúdos como meio para compreensão da estrutura social, conforme podemos observar no fragmento do capítulo que trata das lutas:

> No contexto da sociedade capitalista, os combates são permanentes e necessários, sejam eles de ordem social, política ou econômica, que demandam a inserção, participação e o engajamento de todos na luta por uma sociedade mais justa e igualitária (PARANÁ, 2006, p. 184).

A dimensão da prática está representada em diversas figuras como forma de didatizar e promover a visualização dos movimentos e posicionamentos que tratam de um saber prático. Portanto, observamos que nos livros didáticos de Educação Física as imagens são ferramentas importantes para a visualização dos movimentos.

No livro do Paraná (2006), o capítulo que aborda as lutas apresenta imagens que permitem visualizar golpes e posicionamentos, conforme podemos observar nas Figuras 17 e 18.

Figura 17 – Ensino do judô.

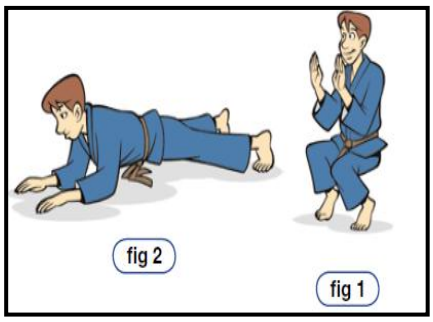
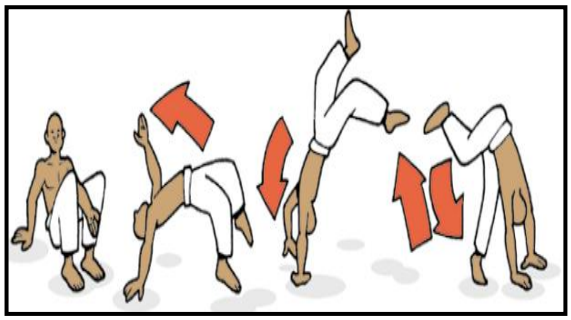


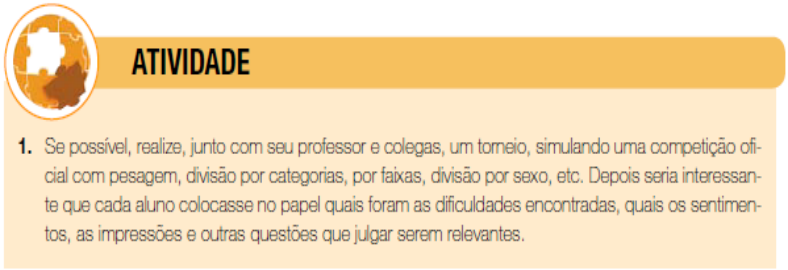
Figura 18 – Ensino da capoeira.



Diferentemente dos conteúdos do futebol e do voleibol, em relação aos quais o discurso passa pela desconstrução, os conteúdos supostamente menos trabalhados no contexto escolar, como lutas, danças e ginástica, são propostos com atividades que visam à experiência corporal e discussões que pretendem construir uma metodologia para o ensino pautada nos pressupostos críticos. Na Figura 19, temos uma atividade de judô que apresenta a forma de organização da aprendizagem.

Nos Cadernos de São Paulo (2009), os conteúdos são denominados temas e estão organizados em torno de situações de aprendizagem, que buscam favorecer a vivência dos conhecimentos em situações cotidianas, e de elaboração de textos. Identificamos que as temáticas do ensino médio, como, por exemplo, “corpo, saúde e beleza” e “contemporaneidade”, envolvem tópicos que priorizam a dimensão teórica, com conhecimentos sobre sedentarismo, padrões de beleza corporal, cuidados com corpo e saúde, treinamento físico, preparação do aluno para exercer atividade física com autonomia, influência da mídia nos conceitos

Figura 19 – Atividade do livro do Paraná



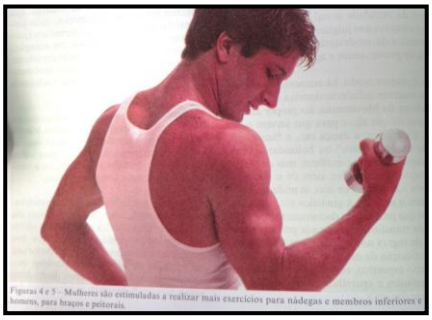
ATIVIDADE

1. Se possível, realize, junto com seu professor e colegas, um torneio, simulando uma competição oficial com pesagem, divisão por categorias, por faixas, divisão por sexo, etc. Depois seria interessante que cada aluno colocasse no papel quais foram as dificuldades encontradas, quais os sentimentos, as impressões e outras questões que julgar serem relevantes.

e relações que as pessoas estabelecem com seus corpos, como podemos observar nas Figuras 20 e 21. Imagens como estas são utilizadas para desconstruir noções de beleza na contemporaneidade as quais se pressupõe que os alunos já possuam.

Figura 20 – Transtornos alimentares no Caderno de São Paulo.

Figura 21 – Imagem corporal no Caderno de São Paulo.



Quanto às orientações metodológicas, que tratam do “como fazer”, as coleções pedagógicas estão centradas em princípios amplos, tais como reconhecimento, valorização das experiências e conhecimentos prévios dos alunos; consideração da diversidade cultural como ponto de partida da educação inclusiva; integração teoria-prática; interdisciplinaridade; articulação coerente entre conteúdos, métodos e recursos didáticos (MINAS GERAIS, 2005; PERNAMBUCO, 2010; GOIÁS, 2007).

As estratégias de ensino das caixas de utensílios são detalhadas, apresentando característica instrumental e trazendo como elementos metodológicos a aprendizagem de conceitos, imagens, textos complementares, debates, pesquisa e atividades (PARANÁ, 2006; SÃO PAULO, 2009). Destacamos que os Cadernos de São Paulo (2009) têm uma organização didática que apresenta ao professor uma série de ferramentas para desenvolvimento da aprendizagem a partir dos temas, com um fascículo por bimestre para cada série. A metodologia é direcionada, apontando possibilidades de trabalho interdisciplinar, situações de aprendizagem com tempo previsto de duração, conteúdos específicos a serem tratados, objetivos materializados nas competências e habilidades, recursos materiais necessários e referências a livros, artigos, *sites* e filmes para ampliação do conhecimento do professor e compreensão dos alunos sobre o tema.

Os materiais do Rio de Janeiro (2006) se diferenciam daqueles das demais caixas de utensílios, pois propõem o como fazer a partir de aulas realizadas por professores da rede, e avançam na dimensão de pensar e analisar a prática realizada. No entanto, por se configurarem em planos de aula, não permitem a compreensão sobre a continuidade do ensino nem sobre a maneira como se articulariam aos projetos das escolas.

Os procedimentos metodológicos bem como os conteúdos, objetivos e avaliação devem estar relacionados à especificidade da Educação Física como componente curricular. Tratando-se de um conhecimento que, nos documentos analisados, se diz prático, da cultura de movimento, do se-movimentar, das práticas corporais, os procedimentos metodológicos que permitem situações, técnicas e métodos de ensino voltados à aprendizagem devem priorizar o objeto que lhe confere identidade dentro do contexto escolar.

As coleções pedagógicas de Minas Gerais e de Goiás apontam que a avaliação deve ser processual, permanente, de modo que os professores e alunos possam problematizar, questionar, avaliar, rever ações. Quanto às caixas de utensílios, apenas os Cadernos de São Paulo (2009) expõem com clareza atividades avaliativas que favorecem a geração de informações ou indícios, qualitativos e quantitativos, verbais e não verbais, que serão interpretados pelo professor nos termos das competências e habilidades que pretende desenvolver sobre cada tema (SÃO PAULO, 2009).

Entendemos que a avaliação se configura como um processo de reflexão sobre e para a ação, contribuindo para que o professor e o aluno se tornem capazes de perceber indícios, atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e incorporá-los como eventos relevantes na dinâmica do ensino-aprendizagem. Investigando, refina os sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos de modo a se poder agir conforme as necessidades dos envolvidos, individual e coletivamente considerados (SANTOS, 2005). Assim, conteúdo, metodologia e avaliação na Educação Física estão diretamente relacionados aos saberes que ela produz/reproduz:

> Os saberes tematizados pela Educação Física são, em sua maioria, saberes que se projetam por meio do domínio de uma atividade, no caso as atividades que demandam controle e uso do corpo e dos movimentos, em que não existe referência a um saber-objeto, pelo menos por parte dos alunos, mas à capacidade de saber usar um objeto de forma pertinente. Então o caso não é indicar o que os alunos não conseguiram definir como suas aprendizagens em relação aos saberes compartilhados pela Educação Física, mas pedir que demonstrem o que sabem fazer com os objetos, ou quais atividades sabem realizar (SCHNEIDER; BUENO, 2005, p. 39-40).

A questão que perpassa toda a discussão acerca da prática pedagógica e da orientação do ensino a partir dos documentos é a identidade da Educação Física como componente curricular. No contexto escolar, uma disciplina se justifica por sua contribuição para uma formação integral, sem perder de vista o saber que lhe é específico, valorizando a experiência corporal, os conteúdos e conhecimentos da educação do corpo e do movimento que o professor pode mobilizar e tem mobilizado em suas aulas.

3.3 ENTRE IDENTIDADES E PRÁTICAS: DISCUTINDO UM LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

De maneira geral, o argumento para não se considerarem as coleções pedagógicas e caixas de utensílios como sendo de caráter prescritivo é valorizar, nos textos, a participação dos professores na construção dos documentos, como forma de legitimar o material e permitir maior adesão nas redes de ensino. Quando analisamos o conteúdo textual, não identificamos as marcas e experiências dos professores das redes de ensino, mesmo que apareçam como autores dos capítulos.

E como é possível a experiência profissional se materializar no texto final? O documento do Rio de Janeiro (2006), que se constitui como caixa de utensílios que avança na produção de um material, permite que observemos a experiência de ensino do professor, dando visibilidade a práticas produzidas no cotidiano das escolas, mesmo tendo como limite a restrição a uma aula.

As finalidades de publicação, a valorização da experiência, a aproximação com as práticas pedagógicas do professor e a especificidade do campo indicam a

necessidade de discutir os pressupostos e modos de produzir livros didáticos para a Educação Física. Entendemos o livro didático como um dispositivo, uma caixa de utensílios que fornece ao professor ferramentas e maneiras de ensinar que permitem diferentes usos. Antunes, Amaral e Luiz (2008) trazem uma contribuição para a construção de propostas pedagógicas, apontando para a necessidade de evidenciar o que o professor produz no cotidiano:

> [...] ao se optar por um tipo de metodologia que coloque em evidência o que o professor já faz, ou consegue fazer, estar-se-á procurando, ao mesmo tempo, compreender a realidade, contextualizando-a, e, também, produzindo ações que possam ser desencadeadas a partir desta mesma prática, que resultem em mudanças significativas (ANTUNES; AMARAL; LUIZ, 2008, p. 145).

A perspectiva apontada pelos autores acima citados (2008) fornece elementos para pensarmos em metodologias de produção de livros que evidenciem as práticas pedagógicas e na construção de materiais que sirvam como orientação, para que o leitor crie formas próprias de refletir e ensinar os conteúdos da Educação Física.[11]

A maneira como as coleções pedagógicas e as caixas de utensílios têm sido pensadas e publicadas – por uma lógica instrumentalizada que valoriza um conhecimento teórico distante da prática – não tem potencializado os seus usos no cotidiano. Nesse ponto, concordamos com Santos (2003) na sua crítica à ciência moderna, no modo exclusivista e autossuficiente de conceber a humanidade e a natureza, ao privilegiar uma única forma de organizar, conhecer e viver que desqualifica outros saberes e fazeres considerados alternativos. O autor defende a importância de movimentos heterológicos, ou seja, de espaços-tempos que privilegiem e valorizem diferentes vozes, heterogêneas e plurais: científicas, populares, escolares, acadêmicas, experienciais.

Com base nesses pressupostos, entendemos o livro didático como um lugar que dá visibilidade a projetos de ensino dos professores, propiciando a

---

[11] Nesse sentido, Wagner dos Santos e outros apresentam um livro didático (no prelo) constituído de projetos pedagógicos desenvolvidos por professores da rede de ensino, reconhecendo-os como autores e "[...] valorizando um saber que surge da prática e, na medida em que é (re)significado pelo processo de rememoração, registro, reflexão e análise produzido na formação continuada, cria possibilidades de retroalimentar essa prática" (SANTOS *et al*., 2013, p. 10).

compreensão, de forma abrangente, dos conteúdos, das possibilidades de aprendizagens, das maneiras de ensinar e avaliar e, além disso, facultando ao outro empatia com relação a uma prática concretizada, refletida e sistematizada em forma de texto.

Produzir conhecimento para um componente curricular que se diferencia por assumir como referência um saber-domínio e um saber-relacional (CHARLOT, 2000) é produzir livros didáticos que estejam centrados na prática daqueles que cotidianamente vêm construindo a identidade da Educação Física e que nem sempre têm visibilidade. Do ponto de vista escolar, a Educação Física estabelece outra lógica: "[...] não se trata de uma atividade intelectual, mas sim de uma atividade física – claro que é a atividade física de um corpo-sujeito e não de um corpo-máquina" (CHARLOT, 2000, p. 244).

No que diz respeito às coleções pedagógicas e caixas de utensílios, evidenciamos que os modos de produção do conhecimento sobre Educação Física precisam avançar em pesquisas com o cotidiano, que investiguem e valorizem o saber produzido nas escolas. Acreditamos que a Educação Física vem constituindo-se como componente curricular, principalmente pelas maneiras de ensinar criadas/inventadas por muitos professores nas escolas, e não pelas prescrições que partem de um conhecimento que desconsidera essa forma de saber.

Os documentos têm por objetivo orientar, mas dizem de um lugar e produzem uma representação de Educação Física que tem dialogado pouco com a prática dos professores. Acenamos para a necessidade de se produzirem livros de orientação a partir da prática, entendendo que a identidade do campo se vem constituindo pelas práticas, não pelas formulações predefinidas do que deve ser a Educação Física. Por isso defendemos a potencialidade de um livro didático que dê visibilidade às experiências de ensino do professor articuladas a projetos pedagógicos e que permita a leitura da continuidade do conteúdo e dos movimentos inventivos no processo de ensino-aprendizagem.

Enfim, faz-se necessária a compreensão dos professores das redes de ensino acerca das coleções pedagógicas e caixas de utensílios, visando à identificação das

possibilidades e limites de sua utilização no contexto da escola como ferramentas construídas para sinalizar ações de ensino e de aprendizagem.

CAPÍTULO IV

4 O LIVRO DIDÁTICO COMO LUGAR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, analisamos o livro didático produzido com os professores de Educação Física das redes de ensino da Grande Vitória-ES em parceria com docente e alunos da Iniciação Científica e do Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.[12] Em processo de formação continuada, o livro foi-se constituindo a partir das narrativas dos professores acerca de seus projetos pedagógicos, das concepções sobre Educação Física na escola e do livro didático.

Na análise da produção acadêmica e das propostas didático-pedagógicas realizada nos capítulos anteriores, identificamos aspectos relevantes, tais como a valorização da participação dos professores sinalizando a parceria entre universidade e educação básica na produção dos materiais; a relação vertical, horizontal e a progressão dos conteúdos ao longo das séries; o esforço em promover a integralização curricular, inserindo a Educação Física nesse processo (ESPÍRITO SANTO, 2009; SÃO PAULO, 2009; PARANÁ, 2006).

Nesse sentido, os livros didáticos têm-se constituído em diferentes dispositivos, metodologias e ferramentas para orientar o ensino e a aprendizagem, com fascículos para os professores e alunos.[13] Com base na compreensão desse movimento da área, este capítulo tem como objetivo analisar o livro didático produzido com professores de Educação Física de escolas da Grande Vitória-ES, no qual é apresentada uma proposta que tem como eixos as práticas pedagógicas, a pesquisa e a colaboração.

---

[12] O referido livro foi aprovado para publicação pela Editora Phorte.

[13] Como exemplos, temos o Livro Didático Público do Paraná, que é distribuído para professores e alunos das escolas estaduais com o objetivo de orientar o ensino e a aprendizagem da Educação Física.

No segundo semestre de 2012, assumimos o desafio de promover uma formação continuada que objetivou construir espaços de compartilhamento e de produção de narrativas dos professores acerca de seus projetos pedagógicos. O intuito foi sistematizar as narrativas das práticas de ensino em forma de livro a fim de compartilhar, criar, sistematizar e inventar outras possibilidades de ensino para a Educação Física escolar. 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; RANGEL, 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. Afastamo-nos de uma perspectiva prescritiva – que pouco ou nada dialoga com o que o professor faz – a fim de valorizar as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores em seus diferentes contextos.[14]

Ao potencializarmos a participação dos docentes, evidenciamos a riqueza dos detalhes e das especificidades que emergem das ações cotidianas. Defendemos a ideia de que é possível e necessário construir propostas de ensino a partir da prática e para a prática, apresentando aos professores de Educação Física e à comunidade acadêmica um material que permitirá diferentes usos. Com isso nos afastamos de uma perspectiva que insiste em gerar diagnósticos de denúncia, para apresentar possibilidades concretas de atuação profissional que valorizem a Educação Física como componente curricular.

[14] Há diferentes iniciativas de produção de livros com fins didáticos que propõem dar visibilidade às práticas pedagógicas de professores de Educação Física. Como exemplos temos “Educação física e culturas: ensaios sobre a prática”, de Neira, Lima e Nunes (2012), e “Reorientação curricular da educação física: materiais didáticos”, produzido pelo estado do Rio de Janeiro (2006).

4.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para esta investigação, definimos o uso da pesquisa (auto)biográfica (SOUZA, 2010) com foco na prática pedagógica e na formação continuada de professores. Através dela, os professores, em produção colaborativa com os formadores, problematizaram, refletiram, discutiram, narraram e escreveram sobre suas práticas profissionais, dando outros sentidos a elas e aos contextos de formação. As narrativas (auto)biográficas foram, dessa maneira, tratadas não meramente como dados, mas como produtos (CERTEAU, 1994), consequências da ação cultural dos professores no lugar/espaço da escola.

A pesquisa tem como fonte as (auto)biografias dos professores produzidas durante a formação continuada, as quais foram assumidas como instrumentos de investigação e de formação, possibilitando a compreensão das concepções e ações dos docentes e a mobilização das trajetórias e experiências de ensino.

A esse respeito, Souza (2008, p. 43-44) expõe:

> Como investigação, tal abordagem contribui para a apreensão de dispositivos sobre os percursos de formação e de dimensões do cotidiano escolar, de questões vinculadas à profissão, além de possibilitar a apreensão de diferentes processos de aprendizagem, de conhecimento e de formação, através das experiências e modos de narrar as histórias individuais e coletivas [...].

Convidamos os professores a participar da formação por intermédio do coordenador de formação continuada da Prefeitura da Serra-ES. Posteriormente, docentes das redes de ensino de Vitória e Vila Velha foram também convidados, por indicação dos professores da Serra, totalizando quatorze colaboradores. Desses, dez são da Rede Municipal de Ensino da Serra, dois, da rede de ensino de Vitória, e dois da rede de ensino de Vila Velha, um dos quais da particular e outro da municipal. Essa escolha teve como critério a disponibilidade do professor e seu interesse em compartilhar as experiências e participar dos encontros de formação.

Nosso objetivo foi dar visibilidade às experiências de ensino realizadas, por meio de projetos pedagógicos que pudessem ser divulgados na forma de livro didático, em um movimento de formação continuada que permitiu aos professores

momentos de estudo e de releitura de sua própria atuação. Desse modo, afirmamos a necessidade do reconhecimento dessas práticas e dos profissionais que vêm fazendo com que a Educação Física fortaleça seu espaço dentro da escola.

Essa formação continuada 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 29 de julho de 2013. As narrativas foram produzidas de maneira coletiva e individual. Nos oito encontros coletivos, foram abordados os livros didáticos para a Educação Física, as identidades do componente curricular, os conteúdos de ensino e as narrativas sobre os projetos. Esses temas foram selecionados pela equipe organizadora com o fim de promover discussões e refletir, junto com os professores, questões que atravessam as especificidades de um livro didático na Educação Física.

Os encontros individuais focalizaram a prática e, de acordo com a necessidade, variaram entre dois e três com cada professor. Nesses encontros foram realizadas entrevistas com questões semiestruturadas que permitiram aos professores produzir narrativas orais e compartilhar outras, como diários, trabalhos dos alunos e fotos, relacionadas à experiência de ensino. Esses encontros foram realizados nas escolas, no Centro de Educação Física da Ufes, ou em outros espaços, dependendo da disponibilidade dos professores. As narrativas dos projetos pedagógicos fizeram parte desse processo formativo concomitante aos encontros quinzenais. Cada professor tinha o apoio de um aluno do Mestrado e um aluno da Iniciação Científica, todos orientados pelo coordenador do projeto.

Entre formação continuada, grupos focais, narrativas e entrevistas individuais, foram registradas e transcritas aproximadamente cinquenta horas de conversa, totalizando em torno de 450 páginas. Diante da variedade de dados, na análise optamos pelo cruzamento de informações, permitindo a triangulação, que consiste em esclarecer fatos, acontecimentos ou interpretações a partir de diferentes fontes (SARMENTO, 2011).

Depois da transcrição das entrevistas, a equipe formadora se reunia uma vez por semana para discutir os projetos narrados, buscando problematizações e textos de apoio relacionados à especificidade de cada prática, para estudo com os

professores, sugerindo formas de estruturação e levantando pontos que precisavam ser aprofundados nos encontros seguintes. Em meio às idas e vindas, os textos foram sendo estruturados pelos formadores e enviados aos professores para que escrevessem sobre suas práticas, enriquecendo ainda mais os capítulos que constituiriam o livro. Dos quatorze professores participantes, dez se sentiram à vontade para produzir um capítulo sobre sua prática.

4.2 O LIVRO DIDÁTICO NA VISÃO DE SEUS AUTORES

O projeto objetivou, num primeiro momento, oferecer uma formação continuada aos professores de Educação Física para discutir o livro didático e, num segundo, construir um livro com características didático-pedagógicas que dessem visibilidade às práticas por eles vivenciadas (CERTEAU, 1994). O livro didático intitulado “Educação Física na Educação Básica: ações didático-pedagógicas” tem 172 páginas, compreendendo epígrafe, prefácio, apresentação, os capítulos e os anexos. O resultado materializou-se em dez capítulos, com autoria dos professores em parceria com o coordenador, alunos de Mestrado e Iniciação Científica envolvidos no projeto.

Pela apresentação do livro é possível compreender as bases teóricas que sustentaram a produção do material. O projeto objetivou anunciar mais a tendência da escola do que descrevê-la em seus aspectos negativos, dizendo o que não há nelas para perceber a sua potencialidade (SANTOS, 2005).

Para tanto, alguns eixos nortearam a produção do livro, como podemos observar no Quadro 5. Buscando pontos de convergência entre o projeto e o material final e levantando questões que poderiam ser consideradas na construção de um livro com fins didáticos, esses eixos também possibilitaram a estruturação das categorias de análise.

Quadro 5: Eixos norteadores da produção e da análise do livro.

Eixos norteadores
• A pesquisa (ESTEBAN; ZACCUR, 2008) como eixo da formação e atuação profissional, orientando ações de ensino e processos de aprendizagem dos alunos.
• O protagonismo dos professores na produção da cultura escolar.
• A experiência e a prática como eixo central da produção do conhecimento.
• A compreensão do estatuto epistêmico diferenciado da Educação Física, visto que o saber que ela se propõe 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).

Pautadas nessas proposições, foram-se constituindo a formação e a construção do livro didático, sugerindo uma inversão epistemológica na produção do conhecimento, que entende a prática como produtora de teoria em um movimento (re)significação. As análises estão organizadas a partir desses eixos, discutindo-se a proposta e o material final bem como alguns pontos que, na nossa visão e na dos professores, podem ser aprimorados.

4.2.1 A Pesquisa como Eixo da Intervenção e do Projeto

> *A princípio, eu não imaginava que algo que eu tinha planejado, por ser professora, e que tinha um objetivo totalmente voltado para os alunos, não pensei que pudesse ser ampliado. Com as entrevistas, eu achei engraçado, por conta do tanto de coisa que eu deixei passar! E algumas coisas que me foi perguntado, que poderia acontecer e que não aconteceram. Depois disso, eu peguei um material de outro projeto que eu tinha feito e falei: "Ah! não. Esse eu não vou deixar passar, eu vou escrever!"* (ROSILÉIA, 2013).

Definimos a pesquisa (ESTEBAN; ZACCUR, 2008) como eixo da formação e da atuação profissional entendendo-a como uma ação que não se restringe ao universo científico nem ao professor, mas como um exercício que deve orientar as ações de ensino e os processos de aprendizagem dos alunos. Desse modo, a proposta de formação teve a pesquisa como estudo sistemático e intencional dos profissionais sobre o próprio trabalho, na escola e no processo de formação continuada.

É sistemático e intencional porque exige maneiras ordenadas e planejadas de fazer, reunir, registrar, documentar informações e dados da prática dos professores.

Portanto, não é uma atitude espontânea, pelo contrário, “[...] é formalizada e deliberada, em que pressupõe a reconstrução das experiências e do conhecimento do professor num processo de confronto de saberes” (VENTORIM *et al*., 2011, p. 31). Concordamos com os autores sobre a necessidade de destacar apontamentos essenciais que sugerem importantes argumentos para a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica:

a) considerar que a crise de paradigmas epistemológicos, ao contrariar o cientificismo, a pretensa soberania do fenômeno científico e a sua mercantilização, provoca diferentes possibilidades de apreender e transformar a ciência;

b) questionar a visão unitária de mundo, de educação e de pesquisa, de modo a romper com a relação normativa, prescritiva e homogeneizadora entre prática social/educacional e resultados de pesquisa;

c) tomar como objeto de investigação o processo de pesquisa sobre a prática docente, uma vez que ela já é a própria prática, ela já é uma intervenção que deve ser permanentemente avaliada por todos os seus atores numa perspectiva de trabalho coletivo e orgânico, pois uma perspectiva colaborativa de pesquisa entre instituições e entre sujeitos parece ser uma alternativa;

d) defender a pesquisa no campo da formação docente tendo como argumento a aproximação entre pesquisadores e professores, entre pesquisa e prática, a fim de somar esforços para a construção de um conhecimento mútuo e de um encontro entre suas teorias e suas práticas, isso porque os atores professores, produtores de saberes que são, não podem estar distantes dos processos de produção de saberes e de definição da própria prática docente;

e) considerar que o processo da pesquisa do/no/sobre/com o cotidiano escolar requer abertura diante da complexa tarefa de apreender o real e, por isso, não pode estar fixado em uma teoria nem em roteiros preestabelecidos, mas permitir que a constituição dessa metodologia surja do movimento da prática, que, acima de tudo, exige negociações e mudanças, e, necessariamente, transite pelos detalhes e pormenores pouco privilegiados, mas potencialmente “explicativos” da prática docente (VENTORIM *et al*., 2011).

O uso das narrativas (auto)biográficas permitiu a articulação entre prática pedagógica, pesquisa e formação. Ao narrar, o professor rememorou suas ações e produziu, no presente, sentidos para as experiências passadas, concomitante a um processo de formação que permitiu a (re)significação dessas ações, por meio dos espaços-tempos de compartilhamentos e dos estudos sobre suas práticas pedagógicas: "*Para mim a formação foi fundamental, pois a colaboração me deu fôlego ao processo de escrita e ainda posso dizer que me fez buscar, me ajudou a estruturar o que estava superficialmente organizado*" (SYLVIA, 2013).

As narrativas de Rosiléia e Sylvia mostram as possibilidades que surgiram a partir da formação e do movimento de articulação entre o vivido e o registro que permite ao professor analisar suas próprias práticas. Desse modo, concordamos com Molina Neto e Molina (2005) que a narrativa é um valioso instrumento para qualificar nossas reflexões de modo contextualizado e, como resultado, ter a possibilidade de (re)significar o vivido.

A produção da narrativa (auto)biográfica foi fundamental para que o professor revisitasse suas práticas, construindo outras formas de interpretá-las. Nesse contexto, a pesquisa se relaciona à perspectiva de formação continuada pautada na investigação-formação, ou seja, é uma pesquisa com a prática docente que coloca o professor como protagonista desse processo, na medida em que narra suas experiências e as sistematiza em diálogo com os colaboradores. Assim ele não só investiga a própria prática, como também projeta outras possibilidades de atuação pedagógica.

No que se refere à atuação dos professores, identificamos que a pesquisa é fundamental para a realização dos planejamentos e projetos da Educação Física, no entanto, observamos a dificuldade dos professores em registrar isso de maneira sistematizada, restringindo-se a fotos de aulas e apresentações. Nesse caso, destacamos a importância da memória, conforme Rosiléia afirma: "[...] *com as entrevistas, eu achei engraçado, por conta das coisas que eu deixei passar!* [...]". Para Le Goff (1990, p. 425), "[...] a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas,

graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas".

O movimento de pesquisa e estudo é fundamental para as práticas dos professores, pois, nas redes de ensino da Grande Vitória-ES, não se faz uso de livro didático para a Educação Física. Os professores pontuam que essa ausência dificulta o processo de valorização da disciplina. Uma vez incorporado, o livro didático poderia possibilitar o reconhecimento da Educação Física pela igualdade com as demais disciplinas:

> *Acho que, de repente, até igualaria aos outros professores, que todos eles têm* (SANDRO, 2012).
>
> *A questão de ter um livro didático para crianças na Educação Física, eu acho pertinente. Dá moral. Não é que a gente precise disso, mas, indiretamente, a gente precisa sim,* [...] *para o professor entender a nossa importância* [...] (PAULO, 2012).
>
> *Isso também às vezes nos fragiliza, porque os outros estão de olho em nós: "O cara não tem livro didático, não tem isso nem aquilo* [...]" (NAILSON, 2012).

Se, por um lado, esse pouco direcionamento possibilita mais autonomia, por outro, exige um esforço de produzir e reunir um conjunto de pressupostos, objetivos, metodologias, conteúdos e formas de avaliar utilizando-se de diferentes fontes de pesquisa. Nesse sentido, observamos a utilização da pesquisa na sistematização dos projetos pedagógicos da Educação Física, tendo em vista a carência de referências sobre o que, como, quando ensinar e como avaliar. Para Elvira, a pesquisa sempre foi uma ferramenta de auxílio na sua prática:

> [...] *tem muita gente com muitas idéias. Eu mesma já fiz alguns recortes em livros e montei tipo uma apostila com alguns textos e artigos interessantes para o aluno, enquanto pesquisa. Porque na nossa área nunca teve material específico para o professor e aluno pesquisar.* [...] *essa questão do livro didático em si é mesmo uma questão de oportunidade de sentar, escrever, montar, porque o conhecimento a gente tem* (ELVIRA, 2012).

Destacamos, na narrativa da professora Elvira, a rememoração de suas produções e sistematização como material de apoio para suas aulas. Ao valorizar esse movimento, ela dá pistas para pensarmos a necessidade da criação de espaços-tempos e políticas que garantam ao professor esse momento de pesquisa e de síntese dos conhecimentos.

O exercício de investigação não se restringiu apenas ao professor, estendeu-se também à equipe da Ufes, constituída por alunos do Mestrado e da Iniciação Científica e por um professor coordenador, que se debruçaram sobre as narrativas, transcrevendo-as, sistematizando-as e buscando pistas sobre temas que precisavam ser aprofundados e elencando textos para serem lidos e debatidos com os professores.

A pesquisa permeou a sistematização dos projetos pedagógicos, pois foram estudadas e incluídas no livro diferentes ferramentas de aprofundamento, como *links* de textos, autores de referência, dispositivos de imagens, para que o professor envolvido na formação e o futuro leitor pudessem dispor de um universo de informações e conhecimentos que ampliasse sua leitura.

Todo esse projeto de construção do livro didático constituiu um movimento de pesquisa no qual as narrativas foram ferramentas investigativas que permitiram entradas sobre as maneiras de fazer e ensinar a Educação Física, sobre a atuação dos professores, possibilitando-os a investigar, refletir e (re)significar a própria prática.

4.2.2 Autoria e Relação de Parceria

> *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, 2013).

A perspectiva de autoria assumida para o livro foi a de uma produção compartilhada que se estabeleceu na relação de parceria e colaboração entre a equipe da Ufes, formada por três alunos do Mestrado e quatro da Iniciação Científica, um professor dessa Instituição, que coordenou o projeto, e os professores das redes de ensino. O desafio era construir uma rede de colaboração em que os professores da educação básica fossem autores e protagonistas, já que, com eles, estávamos dando visibilidade a seus projetos. Na narrativa de Sylvia é possível identificar essa dimensão:

> [...] *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* (SYLVIA, 2013).

A narrativa de Sylvia expressa que o movimento de releitura da própria prática possibilitou a produção de um registro de sua experiência de forma sistematizada, o que ela ainda não havia feito durante sua trajetória como professora. A expressão "há tempos" sinaliza o modo como a formação fez sentido para Sylvia, ao dar visibilidade às práticas discutindo sobre a necessidade de registrar, sistematizar, escrever e produzir outras leituras, movimento esse reconhecido pelo envolvimento na construção do livro e pela participação na formação. O processo de narrar e investigar o próprio fazer contribuiu para ampliar a visão dos professores sobre o que eles têm produzido, dando sentido e um lugar de autoria às próprias ações.

O projeto de formação desenvolveu-se em ambiente de colaboração entre instituições escolares e a Universidade, de modo que colaborar se traduziu na oportunidade igual de negociação de responsabilidades, em que os participantes têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa. De acordo com Ibiapina (2008, p. 25):

> A prática de pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação [...]

A possibilidade de aproximação da Universidade com instituições escolares foi um ponto marcante no desenvolvimento da formação continuada e na produção do livro didático. Ao investigarmos a autoria das propostas didático-pedagógicas da Educação Física, como a Proposta Curricular de Minas Gerais (2005), os Cadernos de Educação Física de São Paulo (2009) e as Orientações Teórico-Metodológicas de Pernambuco (2010), por exemplo, identificamos um movimento de parceria entre professores das universidades e professores das escolas. Essa parceria pode possibilitar, para além de uma aproximação institucional, a criação de espaços formativos e de compartilhamento dos saberes. Na narrativa do professor Marlos, observamos como ele entende essa relação institucional:

> *Eu acho essa iniciativa de aproximar a Faculdade, a Ufes, com o que é e o que pode ser feito no chão da escola é uma atitude sábia. Eu não encontro outra palavra para classificar isso. E isso mais uma vez para tentar diminuir essa dificuldade de conexão entre teoria e prática e para, da mesma forma, dar visibilidade ao que é feito na escola, dar alguma aproximação ao professor com o que está sendo produzido na Faculdade e tentar buscar, por meio dessa parceria, essa ponte de aproximação, principalmente dos produtores de conhecimentos teóricos com o que pode ser realmente lá na frente* (MARLOS, 2013).

Na construção do texto, cada professor foi acompanhado de um mestrando e um aluno da Iniciação Científica. Nesse processo, além de narrar, ele escreveu, pesquisou sua própria atuação e se formou. Esse movimento coletivo de idas e vindas, entre narrativas, escritas, estudos, discussões e investigação sobre as práticas pedagógicas, produziu um lugar de autoria compartilhada. Assim, esse projeto materializou uma formação que promoveu a articulação entre instituições escolares e Universidade em coerência com a perspectiva de que a pesquisa e a produção do conhecimento não se restringem ao universo acadêmico, são construídas na relação com os professores e suas práticas, conferindo-lhes lugar de autoria, inclusive na publicação do trabalho.

A formação desenvolveu-se tendo como eixo o protagonismo do professor, ao dar visibilidade às suas práticas no processo de investigação e garantir seu espaço como autor do livro, o que exigiu rememoração, estudo, releitura e escrita. No entanto, pode avançar na produção de um conhecimento no qual o protagonismo do aluno seja considerado, pois estudos como de Charlot (2009) e Santos (2013) demarcam a necessidade de considerar os alunos e suas relações com o saber, consigo e com os outros na produção do conhecimento ensinado na Educação Física, entendendo-os como aqueles que têm uma trajetória de escolarização marcada pelas experiências com a disciplina.

Concordamos com Charlot (2009) que, partir dos alunos, de suas falas e de seus corpos, em vez de focar a reflexão sobre o professor e o que ele ensina, constitui uma ruptura epistemológica fundamental. Assim, o ponto de partida não é mais o ensinar, o que pretende a Educação Física, mas, sim, o aprender, compreendendo o que está acontecendo com um aluno quando participa das atividades desse componente curricular.

No livro em análise, a voz desse aluno é evidenciada na narrativa dos professores, como, por exemplo, quando “[...] *eles escolhem no começo do ano o que gostariam de estudar. Inclusive, algumas coisas eu fico desesperada porque eu não sei. Futebol americano eu tive que pesquisar, o slackline* [...]” (FLAVIA, 2012). Além disso, também observamos o protagonismo dos alunos nos trabalhos realizados, como os diários, os desenhos, os *raps* e as histórias em quadrinho:

> “*Tirei nota boa na escola*
> *Minha mãe elogiou*
> *E ganhei computador*
> *Cheguei na escola com uma caixa de som*
> *A diretora Deoclécia se ligou*
> *E foi no ritmo da música*
> *E vi que ela gostou*
> *Cheguei na escola*
> *Estava com minha roupa de hip hop*
> *A Deoclécia falou: ‘O que você tá fazendo, menino?’*
> *Dançando hip hop*
> *Um ritmo diferente*
> *Chapa quente*
> *Que a nossa professora de Educação Física nos mostrou*
> *É um ritmo contagiante*
> *E faz com que a gente* [...]” (FRAGMENTO DO *RAP* “Estudar vale a pena”).

Produções como essas proporcionadas pelos professores nos oferecem pistas para captar concepções e entendimentos dos alunos acerca das aprendizagens que eles tiveram com os conteúdos trabalhados. O *rap* “Estudar vale a pena” foi produzido no projeto da professora Bianca, que abordou o *Hip Hop* e foi marcado pelo protagonismo dos alunos, que escolheram o conteúdo a ser trabalhado e, ao longo do projeto, produziram músicas, passos, coreografias e desenhos em grafite.

Na Figura 22, temos as histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos no projeto “Paz na escola”, da professora Rosiléia. Essas produções sinalizam o modo como os alunos compreenderam a amplitude do tema e as suas diferentes representações. As imagens evidenciam ainda a importância que eles atribuíram às questões relacionadas aos valores, como a humildade, a ajuda, a partilha e a amizade, que se configuraram como temas trabalhados pela professora.

Figura 22 – Histórias em quadrinhos.

Essas questões se tornam centrais, sobretudo quando se discute um livro didático para o aluno, mesmo que o livro em análise se caracterize como um livro para o professor, inquietação presente na fala da professora Aline:

> *E, aí, esse do aluno... é que eu fico quebrando a minha cabeça como que seria o da educação física. Porque pra mim está muito claro para o professor, a gente pega práticas vivenciadas. Mais agora, para o aluno, como que isso seria? Até que ponto seria interessante?* (ALINE, 2012).

Ao analisarmos projetos editoriais de propostas didático-pedagógicas para a Educação Física, como o Livro Didático do Paraná e os Cadernos de São Paulo, observamos que a participação do aluno não é uma questão recorrente. No entanto, quando analisamos o documento Currículo em Debate, do estado de Goiás, percebemos indícios de que os alunos, de alguma forma, participaram do processo de produção desse material. Na Introdução, que trata das expectativas de

aprendizagem para a Educação Física, encontram-se três produções dos alunos das escolas estaduais, uma delas é um *rap*:

> *O meu rap está chegando para dar a solução*
> *"Pras" perguntas que o SEE fez a mim e a meus irmãos*
> *Se um dia alguma coisa desejei ter*
> *Vale a expectativa de um dia conseguir vencer*
> *Entrar na faculdade e gente de verdade poder ser*
> *Todas as disciplinas que aqui a gente estuda me fazem melhorar sempre a cada dia*
> *E isso é o orgulho dos meus pais e de toda a minha família Educação Física se destaca entre as outras*
> *Pois o professor prepara suas aulas*
> *Está de parabéns tem respeito com os alunos*
> *E ajuda até mesmo quem não convêm*.
> Aluna: Kerolaine Cruvinel Santos do Colégio Estadual Serafim de Carvalho (GOIÁS, 2007, p. 61).

Em outra narrativa, a aluna expressa sua concepção sobre o conteúdo dança:

> *A beleza de um ritmo, de dançar conforme a música,seja suave, rápida, barulhenta, lenta ou alegre. A dança exibe movimentos maravilhosos. A dança também pode ser um bom remédio para muitos problemas, como, por exemplo, o estresse. A pessoa nervosa, que se integra à dança, começa a se soltar, a se acalmar e a exibir no rosto uma nova expressão: uma sensação de prazer, relaxamento e alegria*. Aluna: Thais Alves Miranda – Colégio Estadual Castelo Branco (GOIÁS, 2007, p. 61).

Essas narrativas produzidas pelos alunos das escolas estaduais representam um avanço na produção de propostas didático-pedagógicas para a Educação Física, mesmo que essa voz ainda se apresente de forma sutil no conteúdo dos documentos, mas fica demarcada essa necessidade. O protagonismo do aluno deve ser valorizado na produção e na autoria de livros didáticos, tendo como base suas narrativas sobre as experiências vivenciadas na escolarização com a disciplina e os interesses na ampliação dessas experiências. Esse movimento nos permitirá projetar coletivamente outras possibilidades de ensino.

4.2.3 A Experiência e a Prática como Eixo Central do Conhecimento

> *Acho que com base na experiência de vários professores é bem mais interessante do que a gente vê por aí, que geralmente uma pessoa escreve de acordo com a experiência dela. Aqui são vários professores, e cada um sempre contribui na formação, e o que ela falou a gente aprende e faz de*

> *acordo com a nossa realidade. E essa vivência realmente ajuda muito, pra mim, pelo menos, como profissional* [...] (FLÁVIA, 2012).

O livro didático dá visibilidade a projetos pedagógicos como forma de criar possibilidades de ensino para a Educação Física tendo como base as narrativas das práticas dos professores. Ao produzi-lo, a intenção foi discutir e evidenciar as diferentes maneiras e artes de fazer (CERTEAU, 1994) a Educação Física, valorizando a experiência.

Para Larossa (2002), o saber da experiência amplifica nosso próprio saber, retroalimentando-nos e nos tornando mais disponíveis para novas outras experiências. A produção do livro propiciou-nos e a outros docentes possibilidades de criar e inventar outras formas de ensino da Educação Física, em um movimento de compartilhamento de experiências para os que estiveram nos encontros e, esperamos, para aqueles que tiverem acesso ao livro. Nas palavras de Aline:

> [...] *uma coisa que deu certo pra mim, eu quero socializar com as pessoas porque pode dar certo com outras. Às vezes o outro pode estar em uma situação hoje, que é de estar em um terraço e não saber como é que eu vou começar a dar aula lá e ver esse trabalho em um livro. O professor pode falar: "Achei!" e, de repente, ter uma luz* (ALINE, 2013).

De acordo com Aline, o livro sistematizou experiências que surgiram de diferentes contextos e que servirão como base para que outros professores construam suas práticas. No entanto, o livro didático não é uma prescrição ou um receituário, mas aponta caminhos possíveis a serem trilhados por eles, os quais podem servir de inspiração para outros. Nesse sentido, o projeto como um todo pretendeu transcender a visão sobre o conhecimento que tem orientado o ensino da Educação Física, pautado numa relação vertical que classifica e determina o que deve ser colocado em prática, fundamentando-se em

> [...] um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objetividade de que decorre a separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; [...] que avança pela especialização e pela profissionalização do conhecimento, com o que gera uma nova simbiose entre saber e poder, onde não cabem os leigos, que assim se vêem expropriados de competências cognitivas e desarmados dos poderes que elas conferem [...] (SANTOS, 1989, p. 34).

Por meio de exercícios da hermenêutica, Santos (2003) discute a importância de movimentos heterológicos, ou seja, de espaços e tempos que privilegiem e valorizem diferentes vozes, heterogêneas e plurais: científicas, populares, escolares, acadêmicas, experienciais. Ao superarem a perspectiva dialógica, os movimentos heterológicos privilegiam diferentes formas de interpretar/praticar que podem promover coletivamente alternativas locais, no contexto onde se inserem, e originar novas racionalidades que, pela prudência, qualificam o conhecimento e se traduzem em sabedoria de vida. O conhecimento prudente para uma vida decente, discutido pelo autor, trata de uma convocação para o enfrentamento de outras possibilidades a partir de práticas e saberes considerados relevantes para um ou mais grupos e contextos sociais (FERREIRA NETO; NUNES, 2011).[15]

Sobre a produção de conhecimento, Chretién (1994) afirma que, no mínimo, a ciência deve ser um diálogo com o real e que todo discurso sobre essa realidade continua a ser um discurso humano, mesmo, e sobretudo, quando, por causa de sua abstração, sejamos tentados a considerá-lo inumano. Trazendo para o contexto educativo, Santos e Nunes (2006, p. 93) anunciam que "[...] é preciso atentar para as contribuições práticas, tecidas no cotidiano escolar, que, apesar de não representarem soluções para uma vivência específica, podem servir de pistas para demais experiências que poderão surgir". Essa é a proposta do projeto que afasta a ideia do livro como prescrição. O professor Marlos expressa assim a necessidade de o conhecimento científico dialogar com a realidade nas escolas:

> *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, para produzir um conhecimento que possa resultar em uma produção social, de seres humanos sociais* (MARLOS, 2013).

A partir desse diálogo, entendemos que os livros didáticos podem ser constituídos de conhecimentos produzidos pelos e com os professores, distanciando-se de uma perspectiva prescritiva, pois os dispositivos que os constituem não são ferramentas únicas, e também pelo fato de que cada pessoa, com base na leitura, produz e se apropria daquilo que lhe interessa no texto.

[15] Neste trabalho, os autores problematizam os usos da formação continuada e os sentidos atribuídos aos espaços de discussão coletiva.

Segundo Moreira (2000, p. 27), “[...] teorizar sobre a prática escolar não precisa configurar prescrição, podendo constituir uma abordagem contextualizada e incluir aspectos propositivos que favoreçam ao professorado o melhor delineamento de sua ação pedagógica [...]”.

Essa questão se relaciona à autoria e ao protagonismo do professor na produção desse teorizar sobre a prática. Quando em contato com o texto, o professor pode construir sentidos, significados e possibilidades de criação ao se perceber naquelas práticas, como podemos observar na narrativa da Professora Rosiléia:

> *O que mais me ajuda a reinventar teoricamente as minhas práticas são as vivências que eu tenho, nas formações continuadas, de experiências e práticas de outros colegas. É o que me ajuda muito, coisas que eu não encontro mesmo, em livro nenhum* (ROSILÉIA, 2012).

O que destacamos na narrativa de Rosiléia é a valorização dos tempos e espaços de compartilhamento de experiências de ensino, narrativa que aponta para a necessidade de políticas de formação continuada que promovam essas ações, que, segundo ela, têm sido significativas para a (re)significação de suas práticas, demarcando ainda a importância da experiência do outro e reconhecendo-a como conhecimento válido. O movimento de compartilhamento, associado à produção de registros escritos, como é o caso do livro didático, pode ser potencializado, possibilitando que mais professores tenham contato com projetos de ensino diversos.

Nessa narrativa, Rosiléia estabelece uma igualdade entre o que é conhecimento teórico e o que é conhecimento prático. As experiências dos professores apresentam elementos para um saber que não se define nem em uma nem em outra coisa, mas está em associação, é uma característica presente na experiência de ensino. Segundo afirma, ela não tem encontrado essas possibilidades de projeção de práticas de ensino nos livros, como buscamos fazer na obra em análise.

Figura 23: Caixa de diálogo.

Em pesquisa *com* o *cotidiano*, Falcão *et al.* (2012) dão visibilidade aos currículos praticados por uma professora de Educação Física do 4° ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Vitória-ES.

No trato com o conteúdo *Jogos e brincadeiras*, articulam a sua prática a brincadeiras presentes em obras de artes, assim como dialogam sobre as diferenças existentes entre brinquedos fabricados e brinquedos construídos artesanalmente.

Essas ações trouxeram não apenas novas aprendizagens para os alunos, mas potencializaram o brincar como uma forma de ser e estar no mundo, como uma expressão legítima da infância.

4.2.4 Sistematização dos Projetos: da Forma ao Conteúdo do Livro

[...] *eu achei a proposta muito boa porque aproxima a questão da gente com os professores da escola, porque eles vão olhar as narrativas e vão ver: "Poxa, ela também teve esse problema que eu tive, que eu tenho dentro da escola!". Então eu achei que foi legal a questão dos relatos, das narrativas, porque aproxima bem para quem for utilizar o livro* (JAMILE, 2013).

A verbalização de suas experiências se constituiu como uma nova leitura daquilo que se passou e a tocou, oferecendo, inclusive, elementos para os outros professores (re)pensarem as suas práticas, produzindo novos sentidos para as suas vivências, também compartilhadas na formação.

Os dados resultantes das narrativas e entrevistas foram organizados e sistematizados com cada professor até chegarmos ao texto final. Assim, cada projeto pedagógico tornou-se um capítulo do livro, do qual o professor da educação básica e o colaborador da Universidade se constituíram como autores. Cada texto contém caixas de diálogos, que trazem leituras complementares referentes aos temas emergentes da prática, como podemos observar na Figura 23. Essas leituras foram selecionadas pelo professor coordenador a partir dos temas que emergiram em cada texto. Então professores, mestrandos e alunos de Iniciação Científica estudavam os textos de referência e depois discutiam com base na experiência de ensino, o que nos possibilitou ampliar a leitura acerca das narrativas.

Além dos textos para leituras complementares, outros dispositivos foram acrescentados, como fotos, imagens, *sites* de pesquisa. As imagens são entendidas como narrativas, sejam elas parte dos projetos envolvendo fotos das aulas, apresentações de encerramento nas escolas, desenhos de autoria dos alunos ou imagens inseridas no texto como resultado de pesquisas, com o objetivo de esclarecer assuntos a ele relacionados ou de indicar leituras.

Na Figura 24, podemos observar uma caixa de diálogo lateral que traz informações complementares ao texto e/ou ao conteúdo ensinado, promovendo o diálogo de professor para professor, ampliando a visão sobre determinado tema, conteúdo ou discussão.

Figura 24 - O que é *funk*?

"O *funk* é um estilo musical que surgiu da música negra norte-americana no final da década de 1960. Na verdade, o funk se originou a partir da *Soul Music*, tendo uma batida mais pronunciada e algumas influências do *Rhythm and Blues*, *Rock* e da música psicodélica". **Fonte**: http://www.brasilescola.com/artes/funk.htm

A organização dos textos com auxílio desses dispositivos mencionados aproxima a concepção do livro didático com a de "caixa de utensílios" (CARVALHO, 2001), que coloca à disposição do professor diferentes ferramentas que auxiliam nos planejamentos e intervenções, abrindo um leque de possibilidades de ensino dos conteúdos da Educação Física.

De maneira geral, os conteúdos dos projetos narrados foram: danças (populares, regionais, *funk*, *hip hop*), jogos (populares e olímpicos), brincadeiras, esportes (humanizados, convencionais e adaptados) e ginástica. Ao analisar o livro didático, sentimos a necessidade de demarcar a progressão pedagógica dos conteúdos, pois essa foi uma das dificuldades encontradas pelos professores ao narrar os projetos. Essa progressão é importante para que haja coerência, ampliação e aprofundamento dos saberes e para que não se ensine nem se aprenda o mesmo ao longo das séries.

No estudo de Santos (2013), a repetição de conteúdos é apontada pelos alunos do ensino médio como um problema constante nas aulas de Educação Física, o que acaba gerando desinteresse, principalmente pela não diversificação e pelo aumento de complexidade. Para melhor compreender a progressão dos conteúdos de ensino, Haydt (1997) propõe que ela ocorra no plano vertical, referindo-se à disposição do conteúdo ao longo das séries, e com base no critério sequencial, que faz com que os tópicos de um conteúdo partam dos anteriores, permitindo aprofundamento, ampliação e progressão. No plano horizontal, tem-se como pressuposto a integração, que se refere ao relacionamento entre as diferentes

áreas do currículo visando garantir a unidade do conhecimento. Alguns documentos têm produzido essa integração, como os Cadernos de São Paulo e o Livro Didático do Paraná, sobretudo pela utilização de eixos temáticos que ampliam a aprendizagem a partir de temas como saúde e sociedade.

No processo de sistematização dos projetos, além de problemas relativos à compatibilidade e disponibilidade de horários, ficou evidente também a dificuldade do professor em sistematizar sua prática antes de assumir esse desafio na formação continuada. No que concerne à Sylvia, a formação foi importante, pois fez com que ela despertasse para a importância e as possibilidades dos registros:

> *A gente tem um planejamento, está ali no caderno. A gente executa e registra, mas acha que só tem pernas para aquilo ali durante o ano. Eu não tinha fôlego para sistematizar tanto, mas depois dessa experiência eu achei interessante. E achei possível!* (SYLVIA, 2013).

Entendemos que essa dificuldade se dá, principalmente, por uma questão específica da Educação Física, que é a produção do registro do que foi vivenciado. Isso pôde ser observado quando mapeamos as fotos das práticas e identificamos que estavam mais focalizadas nos momentos de apresentação e encerramento dos projetos.

A experiência dos alunos com a Educação Física parte de vivências corporais e, nesse caso, como produz dispositivos de registros pedagógicos? Nos projetos narrados, tivemos experiências potenciais com o uso da fotografia e a reprodução em massinha no ensino de ginástica da professora Elvira. Também outros dispositivos de registro foram produzidos pelos alunos, como os brinquedos, os diários e as histórias em quadrinhos, construídos nos projetos das professoras Nazian, Aline e Rosiléia, e os grafites e *raps*, produzidos nas intervenções de Aline e Bianca. Esses dispositivos foram diferenciais na concepção do livro, pois apontam uma possibilidade de reunir e registrar conhecimentos, mesmo aqueles que estão inscritos no corpo e são registrados sobretudo nas fotografias.

O livro didático materializa um saber-objeto (CHARLOT, 2000), ou seja, um saber que está incorporado em um objeto. Esse saber é fruto do acúmulo de conhecimentos, da síntese, da pesquisa e da transformação da narrativa da experiência em textos enriquecidos com dispositivos de imagem, leitura e fontes de

pesquisa. O livro representa a apropriação de um saber que foi vivido, experimentado na prática, rememorado e (re)significado por seus praticantes em um processo de formação e estudo.

Apresentar possibilidades de integralização curricular dos conhecimentos é uma dimensão importante em um livro que se propõe didático, movimento que não foi alcançado na construção do livro analisado, embora alguns projetos narrados sejam fruto de parceria entre professores. Destacamos a necessidade de ampliação dessa integralização para projetos que mobilizem todos os componentes curriculares e não se restrinjam apenas a dois ou três professores.

Para concretização da interdisciplinaridade, as atuais DCNEB prescrevem o currículo em áreas e o uso das várias possibilidades pedagógicas de organização, inclusive espaciais e temporais, e diversificação de programas ou tipos de estudos possíveis, estimulando alternativas de acordo com as características do alunado e as demandas do meio social (BRASIL, 2013). Nesse sentido, alguns documentos, como o Currículo Básico do Espírito Santo, têm organizado as disciplinas em áreas, a fim de promover maior diálogo entre saberes, considerando que é necessário integração e contextualização dos conhecimentos escolares, por meio dos temas transversais e pelo desenvolvimento de competências e habilidades (ESPÍRITO SANTO, 2009).

As narrativas dos professores nos ofereceram pistas para discutirmos e analisarmos os processos de construção do livro, destacando-se o movimento de pesquisa por meio da investigação-formação; a valorização do protagonismo e autoria do professor; o processo de colaboração e parceria na rememoração, escrita e (re)significação das experiências; a potencialidade dos saberes produzidos a partir das práticas de ensino. Alguns elementos, como a progressão dos conteúdos, a participação efetiva dos alunos na produção do livro e a promoção da integralização curricular, podem ser focalizados a fim de potencializar a produção do conhecimento e propiciar a outros professores inspirações para outras práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Capítulo I, identificamos que a produção acadêmica avança ao dar visibilidade a diferentes propostas didático-pedagógicas, ao reconhecer sua importância na orientação do ensino-aprendizagem, nas discussões sobre a construção dos livros didáticos e, sobretudo, ao valorizar a participação do professor da educação básica nesse processo, principalmente nas discussões realizadas em cursos de formação continuada. A partir de 2007, o termo “livro didático” foi adotado por alguns autores (ANGULSKI *et al.,* 2007) e passou a ser um objeto de estudo.

O livro didático tem sido alvo não somente de uma comunidade acadêmica, mas também de políticas educacionais dos estados brasileiros, que têm adotado essa ferramenta para orientar o ensino da Educação Física, fornecendo livros aos professores e aos alunos das escolas públicas. Tanto o mapeamento quanto a análise documental das propostas nos permitem observar essa associação entre os pesquisadores e as equipes das secretarias de educação, fortalecendo o papel da consultoria. Essas parcerias explicam o quantitativo de publicações de autores vinculados aos governos municipais, estaduais e federal que circulam nos periódicos e congressos da Educação Física, conduzidas, principalmente, pelos docentes das universidades.

A valorização da participação dos professores na construção e debate das propostas didático-pedagógicas se fez presente, de diferentes formas, em todos os momentos da pesquisa. Ao analisarmos o projeto editorial das sete propostas, identificamos a preocupação em garantir espaço ao professor, sobretudo pelas discussões, críticas e sugestões dadas.

Nesse sentido, os Materiais Didáticos do Rio de Janeiro avançam por constituírem um documento que apresenta as práticas pedagógicas nos contextos das escolas, garantindo o lugar de autoria do professor em cada parte que compõe o fascículo, reconhecendo-o não apenas como pessoa de experiência, mas também como produtor de saber. Reconhecer o professor como produtor de saber depende da concepção de ciência, do rompimento com paradigmas que tentam prever,

prescrever e determinar as ações humanas, indo contra o desperdício da experiência, como nos alerta Boaventura de Sousa Santos (2003).

Nos Capítulos II e III, mergulhamos nos sete documentos que representam o resultado de estudos e trabalhos com vistas à produção de propostas e livros didáticos. A riqueza das imagens do Livro do Paraná, o cuidado com a progressão dos conteúdos dos Cadernos de São Paulo, a preocupação em integrar a Educação Física com os demais componentes curriculares no Currículo do Espírito Santo, os indícios do protagonismo do aluno no Currículo em Debate de Goiás, por exemplo, constituem uma série de questões pertinentes que têm consolidado o livro didático na área.

Nesses dois capítulos, compreendemos que as representações evidenciadas pelos autores das coleções pedagógicas definem a Educação Física como componente curricular que, como os demais, deve contribuir para o projeto de educação escolarizada fundamentado na educação para a autonomia pautada nas teorias críticas. Observamos que a especificidade da disciplina está em seus conteúdos, quais sejam: jogos, ginásticas, danças, lutas. Por outro lado, apontamos a necessidade de aprofundamento de discussões que abordem aspectos específicos da Educação Física nos tópicos que orientam metodologias de ensino e propostas de avaliação.

Quanto às caixas de utensílios, identificamos que as representações sobre a Educação Física estão mais centradas no “como fazer”, apresentando detalhado trato didático-pedagógico e configurando-se como documento diretivo (PARANÁ, 2006; RIO DE JANEIRO, 2006; SÃO PAULO, 2009). Destacamos os materiais do Rio de Janeiro (2006) por representarem um avanço na relação teoria-prática, pois apresentam aos professores da rede de ensino maneiras de fazer os conteúdos da Educação Física baseados em experiências de ensino, tendo como limite o fato de se tratar de exemplos de aulas e impossibilitando, dessa forma, a compreensão sobre a continuidade do que foi desenvolvido.

Observamos a influência das políticas nacionais nos documentos, sobretudo na integralização curricular e na interdisciplinaridade, que objetivam aproximar as

disciplinas em um movimento que tem promovido maior teorização da Educação Física, sobretudo no ensino médio.

No Capítulo IV, ao analisarmos o livro didático produzido com os professores, colocamos em discussão um projeto de formação, investigação e produção do livro didático, o qual propõe uma inversão epistemológica do conhecimento nascido com a prática que, (re)significada, se volta para a prática. Assim, mostramos possibilidades de produzir o protagonismo pelas práticas pedagógicas, entendendo a pesquisa como fio condutor nesse processo de (re)significação e produção de sentidos para as experiências.

A narrativa dos professores incentiva-nos a defender a necessidade de políticas de produção de livros didáticos que garantam participação efetiva daqueles que, vivendo o cotidiano, reconhecem suas próprias necessidades e as dos alunos. As parcerias entre universidade e instituições escolares necessitam de apoio formal, garantindo espaços e tempos de formação para os professores e financiamento para produção e publicação dos textos produzidos, que servirão de referência para outros contextos, num livro que reconheça a especificidade da Educação Física e ao mesmo tempo a (co)autoria do professor no processo de construção e publicação.

Considerando os limites que os resultados deste trabalho apresentam, afirmamos a necessidade dos livros didáticos como ferramenta pedagógica para professores, auxiliando e enriquecendo os processos de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física. O avanço na sistematização de livros didáticos permitirá a progressão e aprofundamento dos conteúdos, maior diálogo com outros conhecimentos e a escuta do aluno, que traz consigo uma experiência de escolarização com a Educação Física.

6 REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. Educação Física escolar: uma proposta a partir da síntese de duas abordagens. **Movimento**, Rio Grande do Sul, n. 10, p. 29-34, 1999.

ALVES, V. de F. N.; SILVA, F. L. da. Reflexões acerca da elaboração da proposta curricular de educação física para o curso noturno no estado de Minas Gerais: novas roupagens x velhas concepções. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. **Anais**... Caxambu: Conbrace, 2001. 1 CD-ROM.

ALVIN, C. H. F.; OLIVEIRA, M. A. T. de. Uma experiência de construção do currículo escolar para a educação física: das amarras da tradição à tentativa de reorientação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2005, Porto Alegre. **Anais**... Porto Alegre: Conbrace, 2005. 1 CD-ROM.

AMARAL, G. A. do. Planejamento de currículo na educação física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 133-155, 2004.

ANDRADE, R. V. F. de. Professores/as de educação física e produção de diretrizes curriculares: uma proposta participativa. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2007, Recife. **Anais**... Recife: Conbrace, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.

ANGULSKI, C. M. *et al*. Livro didático público de educação física: um diálogo com a prática pedagógica. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2007, Recife. **Anais**... Recife: Conbrace, 2007.

ANGULSKI, C. M.; ÁVILA, A. B. Formação continuada dos/as professores/as da rede pública estadual do Paraná: o livro didático público em questão. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2009, Salvador. **Anais**... Salvador: Conbrace, 2009.

ANTUNES, M. F. S.; AMARAL, G. A do; LUIZ, A. R. Proposta curricular para a educação física: uma experiência a partir da formação continuada. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 20, n. 31, p. 143-162, dez. 2008.

ARAÚJO, A. V. *et al*. Programa de ensino para educação física no município de Camaragibe-PE: uma proposta em construção. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 339-343, 1999.

ARAÚJO, S. M. Pressupostos teóricos para a elaboração de uma proposta curricular para a Educação Física. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais**... Porto Alegre: Conbrace, 2005.

BASTOS, M. H. C.; LEMOS, E. A.; BUSNELLO, F. A pedagogia da ilustração: uma face do impresso. *In*: BENCOSTTA, M. L. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 41-78.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de português. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 21, n. 72, p. 11-31, ago. 2000.

BERTO, R. C. **Regenerar, civilizar, modernizar e nacionalizar**: a educação física e a infância em revistas nas décadas de 1930 e 1940. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

BOIM, T. F. **O que ensinar e como ensinar**: proposta curricular, materiais didáticos e práticas de ensino nas escolas públicas estaduais de São Paulo (2008-2009). 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Prova de redação e de linguagens, códigos e suas tecnologias. Prova de matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2011. (Caderno 6). Disponível em: <inep.gov.br/web/enem/edições-anteriores/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 23 ago. 2013.

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

CARVALHO, J. M.; RANGEL, I. S. Tudo sobre nós, conosco: a formação continuada com os professores no cotidiano escolar. *In*: SAMPAIO, C. S.; PEREZ, C. L. V. (Org.). **Nós e a escola**: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009. p. 119-134.

CARVALHO, M. M. C. de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. *In*: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Org.). **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: Ed. USP, 2001. p. 137-167.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. Apresentação. *In*: _____. (Org.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano 2**: artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

_____. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: SCHNEIDER, O. *et al*. (Org.). **Educação física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristovão: Ed. UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.

CHARTIER, A-M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.I.], n. 3, p. 9-26, 2002.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **À beira da falésia**: a história cultural entre certezas e inquietudes. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

_____. **Leituras e leitores na França do antigo regime**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

CHRETIÉN, C. **A ciência em ação**: mitos e limites. São Paulo: Papirus, 1994.

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

CYRINO, E. S. Proposta de ensino para a disciplina educação física no 2º grau. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 40-44, 1997.

D'ALMEIDA, V. M. O ensino fundamental no documento "Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC": uma proposta para a transformação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais**... Goiânia: Conbrace, 1997. v. 1, p. 397-401,

DARIDO, S. C. (Org.). **Educação física e temas transversais na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DARIDO, S. C. *et al*. Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450-457, 2010.

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

DINIZ, I. K. dos S.; DARIDO, S. C. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 176-185, 2012.

ESCOBAR, M. O. Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública. **Motrivivência**, Sergipe, ano 2, n. 3, p. 83-87, 1990.

_____. Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública. **Motrivivência**, Sergipe, ano 7, n. 4, p. 128-132, 1993.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico da escola estadual**. Vitória, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2013

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR E. (Org.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 11-23.

FARIA, E. R. de *et al*. Proposta político-pedagógica para educação física na educação infantil no contexto do planejamento coletivo de trabalho pedagógico de Uberlândia – PCPT/UDI. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13, 2003, Caxambu. **Anais**... Caxambu: Conbrace, 13, 2003.

FERNANDES, G. Á.; MOURA, R. C. B. As apostilas de recreação do professor Odilon Barbosa: a aposta em um dispositivo didático (Escola de Educação Física de Minas Gerais, 1965-1989). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais**... Porto Alegre: Conbrace, 2011.

FERREIRA, E. V. *et al*. Documento: proposta pedagógica de educação física da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Artus Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 21/22, p. 41-45, 1989.

FERREIRA NETO, A. *et al*. **Catálogo de periódicos da educação física e esporte** (1930-2000), Vitória: Proteoria, 2002.

FERREIRA NETO, A. *et al*. Fórmula editorial e graduação: 15 anos de motrivivência. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 20-21, p. 57-90, mar./dez. 2003.

FERREIRA NETO, A.; NUNES, K. R. Saberesfazeres praticados no currículo e na formação continuada: espaçostempos vividos na educação infantil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-25, ago. 2011.

FRATTI, R. G. Uma proposta político/pedagógica para a educação física: dificuldades, limites e possibilidades de uma intervenção crítica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 200-207, 1999.

_____. Currículo básico para a escola pública do Paraná: busca de uma perspectiva crítica de ensino na educação física. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. **Anais**... Caxambu: Conbrace, 2001.

FREIRE, E. dos S.; OLIVEIRA, J. G. M. de. Educação física no ensino fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 3, p. 140-151, set./dez. 2004.

FALCÃO, J. M. *et al*. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 615-631, 2012.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte: livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 751-761, 2010.

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

GOIÁS (Estado). Superintendência de Ensino Fundamental. **Reorientação curricular do 1º ao 9º ano**: currículo em debate. Goiânia, 2007. (Caderno 5, versão preliminar). Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/caderno5.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2013.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da educação física na visão dos seus autores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 107-126, 2009.

GUIMARÃES, M. R. V. A educação física no processo de construção permanente da política curricular. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 179-187, 2008.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1997.

IBIAPINA, I. M. L. de M. A ossatura da pesquisa colaborativa. *In*: _____. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008. p. 25-53.

KRAVCHYCHYN, C. *et al*. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da educação física no ensino médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 39-62, 2008.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LE GOFF, J. História e memória. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

MACIEIRA, J. A.; MATA, Á. A.; HERMIDA, J. A cultura corporal como objeto de estudo nos referenciais curriculares do ensino fundamental da Paraíba. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 36, p. 111-128, 2011.

MARTINS, A. S. *et al*. Orientações governamentais para o ensino da educação física no interior do atual projeto hegemônico de educação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. **Anais**...Caxambu: Conbrace, 2001.

MARTINY, L. E.; FLORÊNCIO, S. Q. do N.; GOMES-DA-SILVA, P. N. O referencial curricular da educação física do estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, 2011.

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

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Educação física**: proposta curricular. 2005. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B0572A32F-A67-41D7-AC62-BE35E76A0B30%7D_educa%E7%E3o%20fisica.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2013.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. A construção narrativa como instrumento metodológico de formação. *In*: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org.). **Práticas corporais**: trilhando e compar(trilhando) as ações em educação física. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 21, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E. de; NUNES, M. L. F. (Org.). **Educação física e culturas**: ensaios sobre a prática. São Paulo: Feusp, 2012.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Livro didático público do Paraná**: educação física. Curitiba, 2006.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Orientações teórico-metodológicas**: educação física. Pernambuco, 2010. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/750/otm_educacao_fisica2010.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Reorientação curricular da educação física**: materiais didáticos. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/educacao_fisica1.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2013.

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.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Livro didático e tema transversal saúde: o que dizem os alunos? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2011, Porto Alegre. **Anais**... Porto Alegre: Conbrace, 2011.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, R. N. M.; KOBASHI, N. Y. Aspectos metodológicos da produção de indicadores em ciência e tecnologia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 11, 2005, Salvador. **Anais**... Salvador: ENCI, 2005. Disponível em: <http://www.cinform.ufba.br/vi_anais/docs/RaimundoNonatoSantos.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2013.

SANTOS, V. F. dos. **Narrativas de escolarização**: relação com os saberes compartilhados por alunos e alunas nas aulas de educação física. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

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

_____. **A constituição do campo pedagógico do currículo**: estratégias, apropriações e circularidades culturais. 2011. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Caderno do professor**: educação física. São Paulo, 2008.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, N.;

CARVALHO, M. P. de.; VILELA R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCHNEIDER, O. **A Revista de Educação Physica** (1932-195): estratégias editoriais e prescrições educacionais. 2003. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.

SILVA, E. J. S. da. A educação física como componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 127-142, 2005.

SILVEIRA, G. C. F. da; PINTO, J. F. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 137-150, 2001.

SOARES, C. L. *et al*. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, M. Educação física em ciclos de aprendizagens: análise da proposta da rede municipal de ensino de Recife. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais**... Porto Alegre: Conbrace, 2005a. p. 2161 – 2168.

_____. Educação Física num currículo por competências: análise da proposta da rede municipal de ensino de Recife. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais**... Porto Alegre: Conbrace, 2005b. p. 2181 – 2184.

_____. Educação física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 85-101, 2007.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e pesquisa (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2006. p. 135-148.

_____. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Aracaju-SE, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

_____. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: Pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. *In*: PASSEGI, M. da C.; SILVA, V. B. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

TEIXEIRA, A. H. L.; SOUSA, E. S. de; ALVES, V. de F. N. Construindo uma proposta curricular de educação física na rede estadual de Minas Gerais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE 14.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais**... Porto Alegre: Conbrace, 2005. p. 2101 – 2109.

TOLEDO, M. R. de A. **Coleção atualidades pedagógicas***:* do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). 2001. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

VENTORIM, S. *et al*. **Estágio supervisionado I**. Vitória: Ufes/Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.