

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA MOTRICIDADE  
(PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)**

---

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA VISÃO DE  
DIFERENTES ATORES ESCOLARES: ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES.**

**SARAI SCHMIDT VARANDA**

Dissertação apresentada junto ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade.

**RIO CLARO  
2018**

**SARAI VARANDA SCHMIDT**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA VISÃO DE  
DIFERENTES ATORES ESCOLARES: ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES.**

Dissertação apresentada junto ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade.

**Orientador:** Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

**Co-orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Larissa Cerignoni Benites

RIO CLARO  
Estado de São Paulo-Brasil  
2018

V288r

Varanda, Sarai Schmidt

As representações sociais de educação física na visão de diferentes atores escolares: alunos, professores e gestores. / Sarai Schmidt

Varanda. -- Rio Claro, 2018

139 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: Samuel de Souza Neto

Coorientadora: Larissa Cerignoni Benites

1. Educação Física Escolar. 2. Representações Sociais. 3. Cultura Escolar. 4. Senso Comum. 5. Crenças. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA VISÃO DE DIFERENTES ATORES ESCOLARES: ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES

**AUTORA: SARAI SCHMIDT VARANDA**

**ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO**

**COORIENTADORA: LARISSA CERIGNONI BENITES**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE , área: Pedagogia da Motricidade Humana pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. LARISSA CERIGNONI BENITES

Centro de Ciências da Saúde e do Esporte - CEFID / Departamento de Educação Física / Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA

Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP



Profa. Dra. ELIANA AYOUB

Departamento de Educação - Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas - SP

Rio Claro, 18 de dezembro de 2018

## **AGRADECIMENTOS**

“Só há duas maneiras de viver a vida: a primeira é vivê-la como se os milagres não existissem. A segunda é vivê-la como se tudo fosse milagre.” Utilizo esse pensamento de Albert Einstein para iniciar meus agradecimentos, e agradecer a energia divina por permitir esse momento e todo esse processo, às vezes cansativo e extenuante, mas inspirador e que me trouxe muito conhecimento.

Agradeço aos meus pais, Beth e Mario, que estiveram sempre ao meu lado, dando força, apoio, e que são a minha base. Meus irmãos Saul e Sadala, meus cunhados Ives e, em especial, a Tânia, que em todos esses anos já virou uma irmã. A minha avó, Lázara, mulher de força e personalidade, que não lerá esses agradecimentos, mas que contribuiu para que eu me tornasse quem eu sou hoje.

Agradeço em especial a Larissa Benites, amiga e orientadora, sempre disposta a ajudar, que acreditou no meu trabalho e fez com que este se realizasse. Ao professor Samuel, mais que orientador, por vezes faz um pai, com toda a sua experiência de vida.

Agradeço às pessoas presentes no meu dia a dia, que me ouviram, me deram conselhos, me ajudaram e contribuem na minha caminhada: Camila Andréo, que no processo foi companheira de jornada, incentivadora e paciente em tantas circunstâncias; Natália Bassan, amiga irmã, que compartilhava minhas angústias e almoços; Luana Lourenço, por suas leituras e conselhos de vida; meus novos amigos que encontrei no trabalho; Clarisse Martins, chefe e amiga e, finalmente, Bruna Bastos, amiga e parceira, que contribuiu com leituras e conversas.

Agradeço à minha escola sede Luiz Martins Rodrigues, através da gestão, Lucélia Piovesan, Gicélia Bortolin e Milena Simão, que sempre estiveram dispostas e me ajudaram muito durante o processo, e a todos os voluntários sem os quais não haveria pesquisa.

## RESUMO

A Educação Física-EF escolar, apesar de consolidada no cenário da educação brasileira e no cenário científico ser reconhecida como produtora de saberes, quando comparada a vertentes da área e situações do cotidiano escolar, não apresenta o mesmo status e é tratada com certo menosprezo, contribuindo para uma desestima dos profissionais e desvalorização da mesma. À medida que as relações na escola se dão no formato de teia na qual existem trocas de saberes, crenças e significados a todo tempo, e considerando tal ambiente possuidor de uma cultura própria com normas, regras, valores, investigar o cotidiano, suas relações, e concepções ali construídas e disseminadas, pode nos ajudar a compreender aspectos para além dos muros da escola. Nesse sentido, a pesquisa busca identificar as representações sociais de EF na visão dos diferentes atores escolares, quais sejam, alunos, professores e gestores, buscando a definição da mesma, a origem dos entendimentos, o que os legitimam, a relação entre a EF e os demais componentes curriculares, e evidenciar as crenças sobre a área na fala dos atores. Para tal, foi-se escolhida a pesquisa qualitativa, descritiva. Como instrumentos de coleta foram selecionados o questionário e o grupo focal (GF). Antes da coleta, tais instrumentos passaram por um processo de validação de conteúdo e um teste piloto, e, assim que aprovados, deu-se início ao trabalho de campo. A pesquisa englobou a participação de 3 escolas municipais de ensino fundamental anos iniciais do município de Rio Claro- SP, totalizando 20 alunos, 12 professoras pedagogas, 9 professores de EF e 7 gestores (diretores e coordenadores). Os resultados mostram que cada grupo possui uma concepção de Educação Física, sendo que alguns deles compartilham suas concepções, e que termos como esporte, brincadeiras, movimento são associados à área em todos os grupos. Sobre a conexão com os demais componentes curriculares, a relação interdisciplinar é referida, mas aparece muitas vezes com um discurso de utilidade, sendo a EF vista como possibilidade de melhora dos alunos em questões não exatamente associadas à área. Ainda que as cobranças burocráticas das escolas busquem estabelecer semelhanças entre as disciplinas, muitos consideram que a Educação Física sofre alguma discriminação com relação a determinados conteúdos e tais acontecimentos são justificados pela cobrança de índices nacionais. A origem dos entendimentos diz que muito se é construído enquanto aluno, das experiências vividas na escola, na formação inicial, e na experiência cotidiana, o que ressalta a importância de olhar para tais realidades a fim de transformá-la.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar, Concepções, Cultura Escolar, Crenças do Senso Comum, Representações Sociais

## ABSTRACT

Although already consolidate in the Brazilian educational and scientific scenarios as a producer of knowledge, when compared to the ramification of the area and situations of the school routine, the school physical education-PE does not present the same status and is often treated with some disdain, which contributes to a underestimation of its professionals and its overall devaluation. Assuming that relationships at school are set in a web format in which permanently occurs exchanges of knowledge, beliefs and meanings, and considering this environment as having a specific culture with norms, rules and values; investigating the everyday practices, its relations and meanings, both built and disseminated, may help us understanding aspects beyond the school walls. In that sense, the research looks forward to identify the PE social representations through the perspective of the different school actors, students, teachers and managers, seeking its definition, the origin of their understandings, what legitimates them, the relation between PE and other curricular components, as well as to evidence the beliefs of this area in the actors speech. To do so, the qualitative, descriptive research was chosen. Question forms and Focal Groups (FG) were chosen as data collection instruments. Before the data collection, those instruments passed through a content validation process and a pilot test, and, right after they were approved, the field work started. The research encompassed the participation of 3 elementary municipal schools in the city of Rio Claro-SP, in a total of 20 students, 12 teachers, 9 PE teachers and 7 school managers (principals and pedagogical coordinators). The results show that each group has a conception about Physical Education, some of which sharing its conceptions; showing also that terms like sports, recreation and movement are associated with the area in all groups. Regarding the connection with other curricular components, the interdisciplinary relation is referred, but often in a utility discourse, with PE being seen as an improvement chance for students in fields not exactly associated with the area. Although the bureaucratic duties in schools seek to establish similarities among different taught subjects, many consider that PE suffers some sort of discrimination regarding certain contents, and such events are justified by the charges of national rating. The origin of the understandings says that a much of them are built as a student, from experiences lived at school, from the initial training and from everyday experience, which highlights the importance of looking at these realities in order to transform it.

**Keywords:** School Physical Education, Conceptions, School Culture, Common Sense Beliefs, Social Representation

**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1- Idade das Professoras .....	35
Gráfico 2- Tempo de Magistério .....	35
Gráfico 3- Idade Gestores .....	36
Gráfico 4- Idades Professores de EF .....	36
Gráfico 5- Tempo de Magistério dos Professores de EF .....	37
Gráfico 6- Médias das questões.....	40
Gráfico 7- Médias das questões do GF- Crianças .....	41
Gráfico 8- Médias das questões do GF- Adultos.....	41



**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - Memórias sobre EF .....	64
Figura 2 – Conceito de EF escolar .....	80
Figura 3 – As aulas de EF escolar .....	95
Figura 4 – EF e relações escolares .....	122

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1. INTRODUÇÃO .....	14
2. OBJETIVO .....	19
3. REVISÃO DA LITERATURA.....	20
3.1- A CULTURA ESCOLAR, O SENSO COMUM E AS CRENÇAS.....	20
3.1.1- <i>O professor e suas concepções: ideias difundidas na escola</i> .....	23
3.2- EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO UM COMPONENTE CURRICULAR.....	26
4. MÉTODO.....	33
4.1- A DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS.....	33
4.2- INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
4.3- TRABALHO DE CAMPO .....	38
4.3.1- <i>Validação dos instrumentos</i> .....	38
4.3.2- <i>Teste Piloto</i> .....	42
4.3.3- <i>Coleta de dados</i> .....	43
4.4- ANÁLISE DOS DADOS.....	47
5- MEMÓRIAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	53
5.1-QUEM MINISTRAVA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	53
5.2- CONTEÚDOS ATRELADOS A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	55
5.3-PERFIL DO PROFESSOR .....	56
5.4- DIVISÃO POR SEXO, PERÍODO DAS AULAS E CONDIÇÕES FÍSICAS DAS ESCOLAS. ....	60
5.5- AVALIAÇÃO E PERFIL DA DISCIPLINA .....	62
6- CONCEITO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	65
6.1- O POSICIONAMENTO DOS ALUNOS .....	65
6.2- O POSICIONAMENTO DE PROFESSORES E GESTORES .....	68
6.3- A ORIGEM DOS ENTENDIMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	71
6.4- AS APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS ENTRE ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES SOBRE O CONCEITO .....	75
7- A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	81
7.1- A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA VISTA PELOS ALUNOS .....	81
7.2- A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA VISTA PELOS PROFESSORES E GESTORES .....	84
7.3- AS APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS ENTRE ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES SOBRE A AULA.....	91
8- A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS OUTRAS DISCIPLINAS.....	96
8.1- A NOÇÃO DE VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	96
8.2- A PARTICIPAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM MOMENTOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA .....	107
8.3- AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA .....	116
9- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	123

REFERÊNCIAS .....	127
APÊNDICES.....	134
APÊNDICE A .....	134
APÊNDICE B .....	135
APÊNDICE C .....	138

## APRESENTAÇÃO

O interesse por tal temática surgiu da minha prática como professora de Educação Física escolar. Iniciei minha experiência docente em 2010 quando, através de um processo seletivo, fui contratada pela prefeitura municipal de Rio Claro para lecionar no ensino fundamental I. Passados alguns anos e experiências tanto no ensino infantil quanto no fundamental ciclo I, atualmente sou professora efetiva da rede. Conquanto o passar do tempo, as memórias daquele momento inicial ainda se fazem latentes, assim como as questões que diariamente se renovam. Ao chegar na escola e conviver com a rotina e cotidiano ímpar daquele local, algumas indagações começaram a se formar e, com o passar do tempo, foi-se construindo uma vontade de investigar mais profundamente a realidade escolar. Dentre algumas questões, um fato em especial me tocou, trazendo à tona a ânsia por compreensões sobre dado tema. Certo dia, um aluno do quinto ano disse que não participaria da aula por a mesma ser composta apenas de brincadeiras, na opinião dele. Aquilo me tocou. Confesso que já havia refletido sobre o assunto, mas tal situação me fez querer investigar as concepções de Educação Física existentes na escola, o que cada grupo pensa a respeito, de onde vem tais compreensões e tentar buscar relações entre os conceitos, para, na menor das hipóteses, satisfazer o meu desejo de compreender o que as pessoas com as quais eu convivo diariamente pensam sobre a minha profissão.

O presente trabalho se inicia com a introdução, que busca rapidamente evidenciar a trajetória da Educação Física na educação brasileira, suas origens, os documentos que a legitimam e orientam. Em seguida, é relatada a consolidação da área nos meios de pesquisas científicas, e as linhas de pesquisas que foram surgindo à medida que a mesma foi reconhecida como um saber científico. É mencionado, também, que apesar do reconhecimento, a área ainda é tida como marginal em diversos aspectos, gerando um sentimento de desestima pelos professores. Posteriormente, no mesmo capítulo, é feita a introdução da temática relação professor-aluno e a responsabilidade do primeiro na irradiação de representações, nem sempre conscientes, bem como a presença na escola de uma cultura própria, com relações delimitadas por códigos e regras locais. Assim, passa-se por uma definição da noção de senso-comum e a importância de verificar a presença do mesmo dentro da escola, pois tais saberes perpassam os muros e

acabam por influenciar as representações sociais sobre a Educação Física escolar no geral e, até mesmo, um imaginário social da área.

No Capítulo 2, os objetivos, tanto específicos quanto gerais, da pesquisa são traçados tendo a definição do objeto da pesquisa. O capítulo 3 apresenta a revisão de literatura que explora as temáticas cultura escolar, crenças, senso-comum, representações sociais e o papel do professor. Neste capítulo existem três subtópicos: *A cultura escolar, o senso comum e as crenças*, no qual esses conceitos são explorados, e definidos segundo as referências sociológicas; *O professor e suas concepções: ideias difundidas na escola*, que explana a importância da relação professor-aluno e a responsabilidade deste na formação, não apenas na exploração de conteúdos, e, por último, o subtópico *Educação Física escolar e suas representações sociais enquanto um componente curricular*, no qual o termo representações sociais é aprofundado e são feitos alguns levantamentos de questões acerca da Educação Física na escola já estudadas.

O Capítulo 4 explana o método utilizado na pesquisa, que é de cunho qualitativo e descritivo. Este capítulo possui quatro subtópicos, que dizem respeito à definição dos sujeitos, os instrumentos metodológicos selecionados e o trabalho de validação desses instrumentos. Este último subtópico contou com duas etapas, a validação de conteúdo e um teste piloto. Esse capítulo é finalizado com a descrição da análise de conteúdo, técnica esta escolhida para a análise dos dados.

O Capítulo 5 inicia a apresentação e discussão dos resultados e são feitas explanações sobre a memória dos atores escolares e sua relação com o desenvolvimento da Educação Física. Já no Capítulo 6 enfoca-se na questão dos conceitos atribuídos, do posicionamento de alunos e professores. O capítulo 7 se dedicou a compreender o conceito de aula de Educação Física e suas nuances do ponto de vista das representações e, por fim, o Capítulo 8 enfocou a questão da valorização da Educação física no contexto escolar na relação com os momentos pedagógicos e demais componentes curriculares.

Na sequência, o Capítulo 9 apresenta as considerações finais da pesquisa e, em seguida, traz se as referências utilizadas, bem como os apêndices e anexos.

## 1. INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da Educação Física na escola no Brasil aponta para um cenário, no qual pode-se considerar como um dos primeiros marcos da sua inserção no contexto nacional a reforma de Couto Ferraz<sup>1</sup>, em 1851, em que se delimitou quem teria acesso ao ensino primário e secundário, e inseriu a prática de atividade física no interior da escola (MARTINEZ, 1997; DARIDO, 1999). Porém, é a partir de 1930 que alguns apontamentos começaram a figurar na área de maneira mais enfática, com a influência dos métodos ginásticos e da instituição militar, os quais atribuíram a ideia da formação dos corpos com objetivos higienistas, estéticos e esportivos (se ligam à área) (COLETIVO DE AUTORES, 1992; LOVISOLO, 1995).

Essas dinâmicas traziam maneiras de se desenvolver a Educação Física e princípios que a mesma propagava ao longo das décadas, como, por exemplo, a introdução da psicomotricidade, do desenvolvimentismo, das abordagens críticas (DARIDO, 1999; BRACHT, 1999, SOARES, 1996) e outras tantas perspectivas que tinham como propósito guiar o ensino da Educação Física e sua finalidade na escola, deixando marcas e apropriações no contexto educacional, no que diz respeito à compreensão do corpo, do movimento ou mesmo dos próprios objetivos da Educação Física escolar.

Nos dias atuais, a Educação Física escolar é considerada componente curricular obrigatório (BRASIL, 1996; 1997) que deve estar integrada na proposta pedagógica da escola e adequada às faixas etárias que atende. Existem diversos documentos que orientam a forma como a Educação Física pode acontecer junto à Educação Básica, tais como os indicativos advindos dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1997; 2000), do Referencial da Educação Infantil-RCNEI (BRASIL, 1998), do Pacto Nacional para o fortalecimento do Ensino Médio-PACTO (BRASIL, 2013), das últimas prerrogativas do Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2014) e das medidas que se anunciam na proposta da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2016; 2017).

Estes documentos são significativos e apresentam como finalidade a consolidação da Educação Física na escola, considerando como seu objeto de trabalho e desenvolvimento a noção de cultura corporal de movimento e suas

---

<sup>1</sup> Luis Pedreira do Couto Ferraz – Ministro dos Negócios do Império

manifestações, buscando levar o aluno à compreensão dessa cultura, de modo a vivenciá-la de maneira crítica e consciente.

Alguns estudos como o de Coutinho et al (2009), Betti, Ferraz e Dantas (2011) e Bracht et al (2012), relatam como a Educação Física escolar foi se consolidando e se estruturando, levando em consideração a sua disseminação nos meios científicos em virtude das publicações em periódicos, dissertações e teses, abertura de linhas de pesquisa e grupo de estudos, entre outros.

Esses autores supracitados apresentaram em seus estudos a expansão das temáticas, a ênfase na discussão sobre as práticas, as relações presentes na escola, a função exercida pelo professor, entre muitos outros temas, como, por exemplo, os desafios a serem vencidos, pois apesar da Educação Física escolar ter se expandido e ser considerada como produtora de saberes, ainda quando comparada com outras vertentes, como a saúde, a primeira parece não apresentar o mesmo status da segunda, chegando-se a pensar na ideia de menosprezo (BRACHT et al, 2012).

A questão do menosprezo é evidenciada pelo PCN (BRASIL, 1997) quando o documento aponta que, embora a área já seja reconhecida como essencial, ainda é tratada como “marginal” em diversas situações do cotidiano escolar, como, por exemplo, nos horários de trabalhos coletivos, em que raramente são integradas aos temas abordados, nos momentos de planejamento, discussão e avaliação nos quais é praticamente esquecida, sem contar a questão de espaço e horários que ficam a mercê dos interesses de outras disciplinas.

Essa falta de reconhecimento gera um sentimento de desestima entre os professores da área, desestimulando-os a ponto de começarem a duvidar do real papel da Educação Física na escola. Bertini Junior e Tessonni (2013) exploraram, em uma pesquisa feita com professores de Educação Física, a percepção de como a comunidade escolar compreende a disciplina e sua relevância para os alunos dentro e fora da escola. Os autores constataram que, muitas vezes, o próprio docente não apresentava clareza sobre a área e não conseguia transmitir o valor da Educação Física, contribuindo para manter a ideia estereotipada de defini-la por meio de jogos e recreação. Para os autores em questão, Bertini Junior e Tessonni (2013), a forma como a comunidade vê a Educação Física acaba por consolidar um processo de desvalorização da mesma e da ação de seus profissionais.

A partir dessas considerações advindas da trajetória histórica da Educação Física escolar e dos debates inerentes, bem como amparada pelas minhas experiências enquanto professora da rede municipal de ensino, algumas indagações começaram a emergir: Apesar da trajetória e relevante existência do componente Educação Física na escola, como a mesma é vista pelos não-professores de Educação Física? E pela gestão? Como é o cotidiano da escola e sua relação com a EF escolar? A Educação Física na escola é vista com a mesma importância dos demais componentes curriculares? Qual o discurso que perpassa? Os discursos mostram dominância de algum modelo de Educação Física? Esse modelo está de acordo com as propostas hoje apresentadas pelos documentos?

Meus pensamentos geravam algumas inquietudes com relação ao ato de ensinar a Educação Física, pois havia alguns discursos advindos dos alunos que me chamavam a atenção, como quando presenciei um aluno de 10 anos dizendo que não participaria da aula por achar que na mesma aconteciam apenas brincadeiras e minha compreensão era de que o mesmo acreditava não ser possível aprender nesse contexto. O que me intrigava era: de onde vinha aquele conceito firmado? Será que tinha relação com as práticas de EF escolar que o aluno vivenciou ao longo dos anos? Seria um reflexo de um discurso promovido por algum adulto a sua volta? Será que na concepção dele a aprendizagem só se dava dentro da sala de aula? Seria impossível pensar em aprender brincando?

A partir desses questionamentos somados e advindos do cotidiano escolar comecei a considerar a necessidade de investigar as concepções de Educação Física que são difundidas na escola e talvez geradas pelas convivências e relações existentes, inclusive, em uma das que considero primordial: a relação professor-aluno.

A vida na escola é composta por uma teia de relações, na qual indivíduos complexos, cheios de significados, crenças e saberes fazem trocas o tempo inteiro, formando e transformando suas significações. Nesse cenário, o professor tem papel protagonista, devido à forte interação diária e a importante função desempenhada, que perpassa a montagem de um quebra-cabeça de conteúdos, seu ensino e avaliação. A este cabe a responsabilidade do processo de ensino, complexo e cheio de variáveis, no qual tem a tarefa de convidar os educandos através dos conteúdos à uma aquisição de cultura (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011; FERRAZ; CORREIA, 2012).



O ensino é, fundamentalmente, diálogo: o importante, para o professor, não é falar do ou sobre o aluno, mas com o aluno, um diálogo verdadeiro que implica a aptidão daquele para o relacionamento pessoal com este, que é outro. Admitida como função primordial da educação o nutrir possibilidades relacionais, a relação professor-aluno deve, necessariamente, pautar-se na confiança mútua [...] Nem o aluno nem o professor são os mesmos depois do diálogo (TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005, p. 164-165).

A escola possui relações próprias, códigos, símbolos, normas, valores que delimitam a maneira de agir e de conviver naquele espaço, caracterizando-a como um lugar de cultura própria. Ou seja, as singularidades próprias do ambiente escolar podem ser agrupadas e qualificadas pelo termo *cultura escolar*, que não se desvincula da cultura da sociedade, mas que permite estudar os processos e produtos das práticas escolares, suas condutas e acontecimentos (PESSANHA; DANIEL; MEGAZZO, 2004).

Contudo, essas formas de acontecimentos estão naquilo que se compreende como *senso comum*, que são as heranças culturais, as experiências adquiridas ao longo da vida que proporcionam ao indivíduo ideias e condições iniciais para entender alguns temas, agir no seu dia a dia e resolver problemas cotidianos (RODRIGUES; SILVA, 2008).

O senso comum permite ao homem estruturar sua forma de pensar e de entender o seu entorno, ou a realidade em que está inserido, funcionando como parâmetro, construído e ordenado a partir de “teias de significados” que os homens tecem em interações com seus pares (RODRIGUES; SILVA, 2008, p. 160).

O senso comum se faz presente na escola e na Educação Física e pode ser notado pelos saberes prévios que os alunos, professores e gestores trazem sobre a área, como, por exemplo, a função do componente curricular, a compreensão do mesmo como sinônimo de brincar, esporte, recreação, saúde, entre outros.

Para Rodrigues Junior e Silva (2008), esse cenário do senso comum no interior da área exige do professor a prática e situações em que o aluno confronte as ideias, gerando uma situação desestabilizadora de conhecimento, valores e símbolos, permitindo que o educando conheça e construa diferentes maneiras de significação para um tema, revendo seus conhecimentos de senso comum e garantindo a construção de um conhecimento sistematizado em relação ao conteúdo ensinado.

Todavia, também é preciso compreender o senso comum, bem como as representações que os próprios professores possuem da área e a maneira que se relacionam com os atores<sup>2</sup> escolares como um todo. Nessa perspectiva, surgem mais algumas questões: Quais são as representações docentes sobre a Educação Física escolar? Será que os conceitos apresentados pelos professores e equipe gestora advêm de uma sistematização do conhecimento, ou fazem parte do senso comum? Como o pedagogo entende a Educação Física? Como a gestão concebe as aulas de Educação Física? Qual a importância que ela dá a esse componente curricular? O que os alunos acreditam que seja a Educação Física? Qual sua função? Existe senso comum na fala dos alunos? Há um reflexo das representações docentes nas falas dos alunos?

Embora os questionamentos sejam inúmeros, a hipótese que estabeleço, para esse momento, é que a descoberta de alguns caminhos para responder a algumas dessas questões podem trazer elementos para se compreender como a Educação Física está delineada para a escola e como a escola reage à mesma.

Nesse sentido, se faz necessário estar atento às visões que estão sendo externalizadas e que contribuem para as representações acerca da Educação Física escolar construídas no cotidiano, bem como o senso comum ali presente e que repercute nos demais atores sociais, podendo contribuir para a configuração de um imaginário social sobre as aulas de Educação Física.

Muitos dos problemas vividos na escola advêm de formações e conceitos interiorizados, crenças cristalizadas na rotina do cotidiano, que acabam por "naturalizar" práticas, tornando-as imperceptíveis entraves à realização de suas propostas (FEEREIRA; EIZIK, 1994, p.6).

Sendo assim, na busca pela compreensão da realidade presente nos discursos e na Educação Física escolar, essa pesquisa tem como motivação olhar para esse recorte, ou seja, buscar compreender como área é entendida no interior da escola, quais são as representações, ou mesmo, elementos do imaginário social.

---

<sup>2</sup> O termo "ator" é definido por Dubar (2004) como um sujeito social autônomo, capaz de desenvolver estratégias, que participa coletivamente e que não apenas se adapta as regras do jogo social.

## **2. OBJETIVO**

Os objetivos do estudo foram identificar e analisar as representações sociais sobre a Educação Física escolar, por parte dos atores escolares (docentes, equipe gestora e alunos).

Para tanto, teve como objetivo específico investigar: (a) a definição de Educação Física escolar pelos atores escolares; (b) a origem desses entendimentos; (c) o que os legitimam; (d) a relação que existe entre a Educação Física e os demais componentes curriculares e; (e) evidenciar as crenças presentes na fala dos atores escolares sobre a Educação Física.

### **3. REVISÃO DA LITERATURA**

A escola enquanto uma instituição social, compreende um amplo conjunto de “relações ordenadas conscientemente” (CANDIDO, 1964, p.107 apud SILVA, 2006, p. 203) entre os que ali frequentam e participam, como, por exemplo, os professores, alunos, comunidade escolar, entre outros. Trata-se de um local que produz uma cultura que influencia a maneira de se analisar o mundo e o mundo histórico por qual se passa (SANTOS; CASTRO, 2012).

Nesse sentido, buscou-se através de uma revisão da literatura explorar as temáticas que adentram no contexto da pesquisa e que estabeleçam relação entre conceitos como cultura escolar, crenças, senso comum, evidenciando, ainda, o papel do professor e as representações sociais sobre Educação Física escolar enquanto um componente curricular.

#### **3.1- A cultura escolar, o senso comum e as crenças.**

A escola é uma das instituições responsáveis pela formação dos indivíduos para a ação em coletividade. De acordo com Silva (2006), a escola modifica e é modificada pela sociedade na qual está inserida e seu espaço permite uma construção particular de ações, práticas e normas, que delineiam as relações ali firmadas.

Por esse motivo é relatado com facilidade na literatura que a escola é detentora de uma cultura própria e sua constituição seria desenhada pelos atores escolares, que evocam discursos, linguagens e práticas, pautadas naquilo que dá identidade ao contexto escolar e o torna cultural (SILVA, 2006).

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...] Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p. 10-11).

Nos estudos de Faria Junior et al (2004) é contemplada essa questão por meio do olhar de Viñao Frago (1995) que apresenta a cultura escolar como tudo o que ocorre na escola, “as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior da escola, transitando de aluno a professores, normas e teorias” (p. 147). O mesmo autor defende a premissa de que haveria “tantas culturas escolares” quanto instituições de ensino, e ainda destaca que “nem os espaços, nem os tempos escolares são dimensões neutras da educação”, pois estabelecem corporeidades dos sujeitos escolares, “impondo por sua materialidade uma determinada aprendizagem sensorial e motora, bem como disseminavam símbolos estéticos, culturais e ideológicos” (FARIA FILHO et al., 2004, p.147-148).

A partir dessa ideia, na qual a escola é detentora de práticas, valores e normas próprias que regularizam as relações ali existentes e que essas construções modificam e transformam aqueles que frequentam esse espaço, é preciso um olhar atento sobre as construções sociais que permeiam o ambiente escolar e fazem parte dessa cultura escolar. Pois a cultura escolar reverbera para além dos muros das escolas, influenciando, numa perspectiva mais ampla, as ações da sociedade, como, por exemplo, a noção de crenças: “As crenças, assim como os saberes, as ideologias, os valores e os preconceitos são uma construção social e individual” (SILVA, 2003, p. 7).

As crenças do sujeito dependem das suas experiências, da forma como aprendeu a estruturar seu pensamento e da influência do meio que o mesmo está inserido (SILVA, 2003; MOLINA NETO, 2003). Crenças são “um artefato cultural de um coletivo que se organiza a partir do mundo de significados que ele mesmo constrói socialmente” (MOLINA NETO, 2003; p. 165).

Existem diferentes definições para o termo. Sadalla et al (2005) compartilham a definição de Raymond e Santos (1995) na qual apreendem a noção de ideias fundamentais e experiências, sendo que “as crenças são as ideias fundamentais das pessoas a respeito de suas experiências de vida e afetam diretamente as suas ações, quer admitam conscientemente tais crenças, quer não” (SADALLA et al. 2005, p. 245).

Por sua vez, Silva (2003) faz referência às definições acerca do termo crenças tanto no seu caráter psicológico quanto filosófico social. Do ponto de vista psicológico, o termo pode ser tratado como pensamento, representação, orientações

cognitivas, teorias implícitas, saberes, além de valores, expectativas, perspectivas, atitudes e auxiliam o indivíduo a tomar decisões em situações específicas. Já do ponto de vista filosófico, a autora ressalta que o termo pode estar inserido em categorias mais abrangentes como na noção de ideologia, senso comum e visão social de mundo, aspectos que dizem respeito à ordem de uma realidade estabelecida ou não.

Explorando um dos apontamentos de Silva (2003), no que diz respeito às crenças e ao vínculo com o senso comum, pode-se dizer que a ideia acaba reconhecendo a crença tal como um saber que permite a compreensão imediata da realidade e que, normalmente, está vinculado à prática, sendo sua eficiência validada pela experiência e passado de geração para geração (RODRIGUES JUNIOR; SILVA, 2008; SANTOS, 2003).

Nessa perspectiva, o senso comum acaba sendo um local de forte produção de crenças e que, de acordo com Rodrigues Junior e Silva (2008), Geertz (2003) descreve cinco propriedades: (1) naturalidade- dando aos assuntos referidos do senso comum um ar de “óbvio”, como se fossem naturalmente daquela maneira; (2) praticabilidade- que pode ser definida como as formas difundidas e conhecidas pelos atores de um determinado grupo para lidar com questões cotidianas; (3) leveza- que confere uma simplicidade aos assuntos do senso comum como se os mesmos não fossem nada além do que parecem ser; (4) não-metodocidade - os saberes abordados pelo senso comum não são sistematizados, podendo haver conceitos discrepantes e até contraditórios e não requerem comprovação e; (5) acessibilidade- que se define pelo fato de que, para se ter acesso ao senso comum, não precisa de diploma algum, pois os saberes podem ser apreendidos por qualquer indivíduo sem restrições.

Além dessas características supracitadas, Santos (2003) ainda complementa com a ideia que o senso comum, muitas vezes, é visto como algo oposto à ciência e ganha espaço no contexto social, ou seja, se valida pela produção da cultura do dia a dia.

O senso comum faz coincidir causa e interpretação; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e das responsabilidades individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajectórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetos tecnológicos e do

esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade de acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (SANTOS, 1987, apud SANTOS, 2003, p. 44).

A partir destas definições, admitir o senso comum como um saber primário é parte fundamental a se considerar em uma cultura e suas crenças. Quando se olha, então, para a cultura escolar é inegável a presença do senso comum nas relações ali firmadas, se estendendo para o contexto da Educação Física escolar.

Nesse cenário, de acordo com Medeiros (2008, p.87) o professor de Educação Física precisa compreender a presença do senso comum e das suas crenças, estabelecendo um equilíbrio e não devendo “apresentar um caráter de cientismo, como também, não deve expor um caráter de credulidade (acreditar em tudo sem reflexões).”

Molina Neto (2003), em estudo sobre crenças docentes do professorado de Educação Física de escolas públicas de Porto Alegre, exaltou a importância de estudos sobre crenças tanto para tornar apropriado o currículo da formação inicial às necessidades educacionais, quanto para propor políticas públicas de formação permanente, que, segundo o autor, “normalmente não levam em consideração o que pensam, o que acreditam e o que desejam os docentes” (MOLINA NETO, 2003, p. 146).

Desta maneira, registra-se a importância dos aspectos da cultura escolar e da produção de crenças e do senso comum como parte inerente da compreensão da realidade escolar para uma pesquisa que tem como pretensão fomentar a discussão sobre a representação da Educação Física escolar e suas concepções.

### **3.1.1- O professor e suas concepções: ideias difundidas na escola.**

Muito das crenças, representações e conceitos são internalizados pelo professor, ou seja, por alguém que já foi aluno e passou a ocupar o lugar de docente. O professor, assim como qualquer outro indivíduo social, está inserido em

uma cultura e sofre influências dessa em qualquer ação realizada, seja de forma consciente ou inconsciente.

Na sua prática cotidiana, o professor engloba a bagagem que traz da sua socialização enquanto aluno, das experiências e vivências da formação inicial/continuada, juntamente com os saberes advindos de sua atuação na escola (GATTI, 1996).

Nessa construção/ação da docência, o professor se mostra como ser complexo que é: ele age a partir de um eixo pessoal que o torna único, com base no seu modo próprio de existir, de ver as coisas, de interpretar, das suas expectativas, interesses, valores e crenças, e todas essas particularidades estão inseridas em uma cultura e em um momento, relacionando-se diretamente com a maneira como o professor se envolve com os alunos e com a tarefa pedagógica (GATTI, 1996).

Dessa maneira, à medida que o professor se torna responsável por uma determinada turma, o mesmo expressa suas concepções sobre alguns temas e o aluno absorve e toma para si muitas dessas concepções, consciente ou inconscientemente. A dinâmica relacional, de maneira geral, não é simples e nem linear e, nesse sentido, o processo de aprendizagem se torna um lugar de relação, no qual o vínculo professor-aluno se dá num movimento contínuo, no qual cada um desempenha suas funções de acordo com os papéis sociais que lhes são reservados dentro da escola.

Nas diferentes possibilidades de interação entre o professor-aluno, misturam-se histórias de vida, vivências, experiências, existindo nessa convivência a presença e transmutação de sentidos subjetivos, sem, contudo, a percepção deste impacto mútuo pelos que lecionam, tampouco pelos que aprendem (TUNES; TACCA; BARTHOLO JUNIOR, 2005).

Se bem que devemos ficar desanimados diante da nossa impotência, teríamos mais razão em ficar com medo da amplidão do nosso poder. Se pais e mestres sentissem, de maneira mais constante, que nada pode acontecer diante da criança sem deixar marcas nela, que aquilo que ocorrerá com sua mente e com seu caráter depende desses milhares de pequenas ações insensíveis que acontecem a cada momento e nas quais não prestamos atenção por causa de sua insignificância aparente, eles tomariam mais cuidado com sua linguagem e com sua conduta (DURKHEIM, 1973 apud MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 568).

O professor mostra a forma como enxerga o mundo, produzindo e/ou apropriando práticas e saberes que podem ou não reproduzir a realidade



(CALDEIRA, 1995). Ele interpreta de modo pessoal o conteúdo das disciplinas, e apesar de existir um planejamento comum, um currículo mínimo, os conteúdos são trabalhados diferentemente por cada professor (PIMENTEL, 2008). Assim, os professores trazem consigo e transmitem conhecimentos e visões de mundo durante o ato de ensinar (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004).

Nesse contexto, as representações dos professores são passadas automaticamente na relação cotidiana que estabelecem com os alunos. As crenças e valores dos professores acabam por se constituir em fatores significativos no processo de ensino-aprendizagem, pois servem como filtros para o docente na hora de selecionar os conteúdos, na tomada de decisão sobre a aprendizagem e na reflexão de uma maneira geral (SADALLA et al., 2005; PAIVA; PRETTE, 2009; MOLINA NETO, 2003).

Para ser crítico, é preciso que o mestre saiba aquilo que herdou, que domine a capacidade de analisar e de comparar a fim de poder perceber, no lusco-fusco da cultura, os pressupostos, os preconceitos, as crenças e as ideias (sic) aceitas sem um exame racional. Ele precisa conhecer os modos de construção do saber, dar ao saber seu peso relativo como apreensão provisória do mundo, apreensão limitada, passageira e substituível, mas não menos essencial como ferramenta para reunir os elementos descontínuos e situar-se no mundo (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 558).

Para que haja a reflexão, portanto, é preciso uma relação consciente com o cotidiano e as ações desempenhadas nele. De acordo com Caldeira (1995), Heller (1977) fez referência a um cotidiano alienado, possuidor de uma continuidade absoluta, que impossibilita o indivíduo de se desenvolver, pois o sujeito apenas se apropria dos costumes de um mundo disponível. No entanto, para que se rompa com a continuação do estabelecido, a repetição cega do já instaurado, é necessário o processo de “desalienação”, definido como a tomada de consciência.

Heller (1977; 1982 apud CALDEIRA, 1995) destacou que o professor pode romper com a alienação da vida cotidiana escolar à medida que o mesmo leva para a sua prática suas concepções de mundo, mas a autora enfatiza que essa conscientização vai depender da relação que o professor mantém com o saber científico.

É auxiliando o aluno a situar os conhecimentos, objetos culturais e modos de vida em seu contexto social e histórico que o mestre contribui para a formação cultural do aluno e para ajudá-lo a tomar consciência dos pontos de junção e de ruptura que marcam a história humana (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 557).

Essa consciência e reflexão a respeito da influência do professor sobre o aluno torna-se indispensável, posto que a escola acaba se tornando “um elemento-chave em torno do qual se cria uma comunidade de interesses, de gostos e de enraizamento social, histórico e cultural cuja memória e cujo elemento catalisador são os professores” (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 561).

Assim, é preciso compreender a prática docente como sendo consequência de um processo histórico e social, sendo esta influenciada por aspectos mais amplos, como a cultura, economia, a política, dentro de um tempo específico, tornando-se juntamente necessário considerar que esses aspectos são influenciados e formados pelos indivíduos da sociedade.

Sendo assim, para se possibilitar uma formação que vá além do já estabelecido, dos vícios do sistema, é necessário considerar o professor de maneira integrada e permitir que estes se tornem conscientes de suas ações para possibilitar um diálogo que de fato amplie e permita uma abertura do aluno e não conceitos fechados acerca de temas e possibilidades tão amplas.

### **3.2- Educação Física escolar e suas representações sociais como um componente curricular.**

O termo *representações sociais* foi cunhado por Serge Moscovici, em 1961, influenciado pela sociologia de Émile Durkheim e tem como intuito caracterizar fenômenos múltiplos, estudados em termos individuais e coletivos, psicológico e sociais (SÊGA, 2000).

No entanto, esse conceito não é restrito ao seu fundador. Por exemplo, Jean-Claude Abric utilizou o conceito para desenvolver sua teoria do núcleo central, sugerindo que as representações possuem um núcleo mais rígido, que é o responsável pela organização das representações (o núcleo central) e outro componente mais flexível, que se relaciona com a prática (o núcleo periférico). Nesta teoria, para que ocorra alguma modificação das representações nos grupos sociais, ela teria que ser iniciada pelo sistema periférico através das alterações introduzidas nas práticas sociais (SÁ, 1998).

Em contínuo, existe ainda Denise Jodelet, a qual se apropriou do conceito dando ênfase na reflexão das estruturas pelas quais as representações são veiculadas na vida cotidiana, discursos, comportamentos e práticas sociais,

documentos, registros nos quais os discursos, práticas e comportamentos ficam fixados e codificados (SÁ, 1998). É sobre o referencial das representações sociais, especialmente as abordadas por Denise Jodelet, que esse estudo se debruçou.

Jodelet (2001), defende a importância de estudos sobre as representações sociais por estas possibilitarem uma compreensão, interpretação, e ações sobre os aspectos da vida cotidiana. Segundo a autora, as representações se caracterizam por ser um conhecimento prático que dá sentido, justifica e interpreta a realidade disponível; elas estão presentes nos discursos, são veiculadas na mídia, por imagens e mensagens, e aparecem, muitas vezes, “cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p.18).

Os aspectos presentes nas representações sociais, dessa forma, são concebidos como saberes que dizem algo sobre a conjuntura da realidade, auxiliando a compreender e interagir com a mesma.

(...) uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico” (JODELET, 2001, p.22).

No sentido de as representações servirem como maneira de interagir com o mundo e com as pessoas, Grize (2001) afirma que elas auxiliam o indivíduo a compreender a realidade e agir sobre ela, argumentando que os saberes do senso comum repousam nas representações e ainda realça a não homogeneidade e o caráter lacunar das representações sociais. O autor supracitado enfatiza a necessidade de ordenar para tornar mais precisa a origem dos fragmentos que as compõe.

Ao comparar o saber científico, e os saberes contidos nas representações sociais, Grize (2001) dita que o primeiro é dedutivo, faz hipóteses, já o segundo oferece resultados, sendo considerados “saberes diferentes igualmente respeitáveis” (GRIZE, 2001, p.129).

A representação social é uma forma de conhecimento bem particular, não redutível a um conhecimento científico degradado ou falso. Extrai seus conteúdos de vários campos; funciona por tradução, articulação, empréstimo, semelhança; produz um verossímil para convencer; é paradoxalmente conhecimento/desconhecimento em relação recíproca com a prática (GRIZE et al., 1986 apud GRIZE, 2001, p.129).

Esse sistema de interpretação seria então responsável pela relação que estabelecemos com o mundo e com os outros. Jodelet (2001) enfatiza três particularidades das representações sociais: a vitalidade, transversalidade e complexidade, e enfatiza a necessidade de se articular elementos afetivos, mentais e sociais nos estudos, levando em conta as relações sociais que interferem nas representações e as realidades material, social e ideativa, sobre as quais as representações intervêm.

A representação social é a representação de algo ou de alguém, tendo esta, por consequência, características desse aspecto que se manifestam. Ela tem com o “objeto” uma relação de simbolização e de interpretação, é considerada uma forma de conhecimento, um saber que se apresenta como modelização do objeto facilmente compreendido. Este saber como já foi dito, advém da experiência, das práticas ligadas aos contextos e sua função está associada à ação sobre o mundo e sobre o outro, fazendo uma relação com eficácia social (JODELET, 2001).

Como explanado no tópico anterior, a cultura escolar demarca a escola como um espaço ímpar, repleto de relações e saberes presentes entre as ações de seus atores (e a Educação Física escolar não escapa dessas relações) e de pertencimento à cultura escolar, carregando consigo os traços de sua trajetória histórica, como, por exemplo, os embates travados para a sua presença e intencionalidade, bem como os saberes advindos do senso comum, do cotidiano e das relações vinculadas às experiências.

Sendo assim, existe no interior da escola muitas ideias sobre o que vem a ser a Educação Física e como a mesma se situa, dando margens para a criação e subsistência das representações sobre a área. Machado et al (2010), por exemplo, nos alerta sobre a confusão que se dá quando a mesma é confundida e/ou justificada apenas pelo esporte, trazendo assim a visão de como o senso comum a compreende. O mesmo autor ainda menciona que, por vezes, o próprio professor incorpora essa noção de que o esporte é o que educa e que o “valor quase mágico” desse e a sua “supervalorização” acaba por proporcionar uma “pseudovalorização” da Educação Física, mas que, em contrapartida, se torna unilateral, pois deposita-se no esporte o enfoque e objetivo da área, renegando outras práticas pedagógicas (MACHADO et al, 2010, p.144).

Para além da ideia da Educação Física escolar como sinônimo do esporte, existem outros fatores para se pensar como, por exemplo, a possível adoção de

qualquer orientação pedagógica pelo professor (recreacionista, técnica desportiva, construtivista, da saúde, entre outras) sem se pensar na sua finalidade, na estrutura do ensino e nos planos de trabalho (MOLINA NETO, 2003; SORATO; HUF; MIRANDA, 2009), apresentando a sensação de algo que não possui uma coerência ao longo do ano letivo.

Essa despreocupação a respeito dos conteúdos, das abordagens acaba por dar à Educação Física escolar a sensação da mesma ser compreendida como menos séria ou menos importante. Esse sentimento acaba por se refletir na relação da mesma com os pais, alunos, com a equipe gestora e entre os próprios professores da disciplina. Assim, muitas vezes se discute sobre a pontualidade e assiduidade do professor de Educação Física, mas não sobre o que o mesmo ensina, como se ensina, entre outros questionamentos do âmbito ensino-aprendizagem (MACHADO et al, 2010).

Molina Neto (2003) compartilha da mesma ideia supracitada, evidenciando a falta de acompanhamento das aulas pela gestão e pelos pais, o que acaba por inferiorizar a área: “O professor pode fazer o que quiser porque ninguém se preocupa com a qualidade de seu trabalho, o que interessa é que cumpra as obrigações administrativas” (MOLINA NETO, 2003, p. 157).

Contudo, essa postura de que o professor pode fazer aquilo que quer, não facilita o reconhecimento da Educação Física na escola e acaba por ser mais um item de descrédito e reclamação/comparação sobre o que se faz aqui ou ali, dando margem para que o próprio professor alimente um sentimento negativo sobre sua prática e sua importância, embasando algumas representações, por vezes, negativas da área.

Nesse contexto, ainda, se opera a questão da teoria e da prática, a discussão cognitiva *versus* motora, na qual a Educação Física funciona pela lógica da prática, sendo, então, menos valorizada em detrimento aos aspectos cognitivos (foco da escola como um todo). Essa valorização de disciplinas com um teor mais acadêmico em relação às de caráter prático e expressivo poderia estar ligada na visão de Ball (1989, apud MOLINA NETO, 1997), à questão da última não oferecer um fundamento para o progresso econômico, além do fato de ser difícil de avaliá-las com métodos objetivos a fim de serem cobrados dos alunos em exames.

No ponto de vista de Fensterseifer e González (2009) a escola como instituição republicana possui funções sociais, que fazem parte de um projeto

histórico, no qual a valorização da formação de cidadãos é uma prioridade, e os valores para tal são enaltecidos, não como algo que perpassa o ensinar, mas como finalidade. Assim, as disciplinas ficam reféns de uma teorização do que seja ser um cidadão crítico autônomo capaz de agir em coletividade, esquecendo-se que esta preparação é algo que se afirma no exercício.

Pode-se então mencionar, que existem muitos fatores que nos levam a crer que existe um desprestígio da disciplina no ambiente escolar, representações ligadas a algumas dificuldades, levando à uma simbolização parcial, fragmentada da área. A origem desse sentimento não é clara, mas pode estar ligado à história de crise da área com relação ao objeto de estudo, agregado a um sistema educacional que prioriza aspectos intelectuais do aprendizado, à valorização dada pela sociedade e pelos agentes escolares (COSTA; PEREIRA; PALMA; 2009).

É possível perceber que, apesar da legitimidade e longevidade do componente Educação Física no sistema de educação brasileiro, ainda hoje a mesma não alcançou o status que almeja. Uma das hipóteses levantadas pode se dar por meio daquilo que a Educação Física vem comunicando, qual ideia vem passando daquilo que a define e a concebe.

Jodelet (2001) ao estudar a relação da comunicação com as representações sociais, acentuou a importância da comunicação como mecanismo de interação e intercâmbio que possibilitam a construção de um universo comum. Através do estudo de aspectos das comunicações sociais é possível a determinação das representações e do pensamento social.

A autora acredita que as representações se aproximam das crenças pelo processo de adesão e partilha, declarando que cada grupo social de acordo com a posição e funções que assumem na sociedade partilham as suas representações, através das relações ideológicas (JODELET, 2001) normas e modelos que estabelecem com o mundo social, ligadas à estrutura das relações sociais que contribuem para formação de uma identidade.

Assim, num grupo que compartilha a mesma realidade, seus membros compartilham de ideias semelhantes, gerando uma identidade de pensamento, que traz naqueles o sentimento de pertencer. Dessa forma, apesar do objeto ser o mesmo, se a realidade e suas relações mudam, as representações também podem variar de acordo com cada grupo social. Jodelet (2001), ao realçar o caráter social das representações, lembra que o social não é unidimensional, enfatizando

novamente a ligação das representações sociais com a prática da vida cotidiana, que norteiam a conduta e gerência de questões mundanas.

Dessa forma, enquanto existe um movimento que muitas vezes torna nebuloso o caminho trilhado pela Educação Física, por outro existe um movimento que busca, através de práticas e reflexões, a mudança desse cenário, buscando, no cotidiano, possibilidades de entendimento e, até mesmo, possíveis transformações para que a Educação Física, enquanto componente curricular, tenha reconhecido seu valor e faça jus a sua responsabilidade junto à educação. Muitas pesquisas estão levando em consideração a visão e vivência dos professores, mostrando a realidade tal como acontece no cotidiano escolar, pontuando elementos que levam a uma reflexão e propõe apontamentos para a uma possível reformulação, tanto das aulas quanto da formação inicial/continuada dos professores e da discussão sobre disciplina inserida num contexto social mais amplo (MOLINA NETO, 1997; FARIA, 2004; GASPARI et al, 2006; FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ 2009; MACHADO et al, 2010; BERTINI JUNIOR, TESSONI, 2013).

Nesse sentido, um dos apontamentos que se faz é que as representações sobre a área ocupam aquilo que Moscovici (2001) definiu como referências coletivas e individuais.

As representações coletivas são vividas por todos os indivíduos de dado grupo, elas mantêm o vínculo e fazem todos pensarem e agirem de maneira uniforme. Por ser coletiva, perdura e exerce certa coerção nos indivíduos (MOSCOVICI, 2001). Em contrapartida, existe o escape de que cada indivíduo a vive e a manifesta de forma particular, dando margem para novas práticas e autonomia.

Assim, sobre a Educação Física, Costa, Pereira e Palma (2009) alertam para a necessidade de mudança de concepção e paradigmas dos próprios professores, para que uma real legitimação da área ocorra, uma legitimação social sobre a importância da mesma. Através da interação diária, o professor deve consolidar a necessidade e indispensabilidade da disciplina, não por ser um componente obrigatório, mas por ser a única que estuda o sujeito que se movimenta e as diversas práticas corporais que permitem expressão e comunicação do mesmo.

A Educação Física se torna essencial para vida à medida que ela contribui no cotidiano do sujeito, isso que garante sua legitimidade na escola. A Educação Física deve tratar do movimento feito de forma consciente, “movimento pensado, elaborado e estruturado”, deve contribuir para o entendimento do corpo possível, discutir,

refletir, ajudando assim os indivíduos a perceberem-se como ser que se movimenta porque quer, e que um movimento não pode ser involuntário, mas que é preciso se apropriar do corpo e sua cultura (COSTA; PEREIRA; PALMA, 2009).



## **4. MÉTODO**

Como maneira de buscar as respostas para os questionamentos centrais da pesquisa foi selecionada a pesquisa qualitativa, na qual se tem por primazia procurar entender o porquê das coisas, preocupando-se com os aspectos não quantificáveis da realidade, focando em uma explicação dinâmica e na sua compreensão do objeto estudado (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Sob a perspectiva qualitativa, um acontecimento pode ser melhor compreendido ao considerar o seu contexto, buscando uma análise integrada dos fatos. O pesquisador procura captar as várias perspectivas envolvidas na questão através dos indivíduos envolvidos, considerando todos os pontos de vista relevantes, buscando compreender a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995).

Existem algumas perspectivas no interior da pesquisa qualitativa, e para esse momento optou-se por um estudo descritivo que se caracteriza pelo objetivo de descrever as características de determinados fenômenos, podendo traçar relações entre as variáveis e normalmente “são incluídas nesse tipo as pesquisas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 1989, p. 45).

Sendo assim, trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva que tem como objetivo compreender as representações sociais sobre a educação física nos grupos de atores escolares, alunos, professores e gestores.

### **4.1- A definição dos sujeitos**

Nesta pesquisa pretendeu-se investigar atores escolares envolvidos com os anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, localizada no interior de São Paulo. Esses atores foram: alunos, professores pedagogos, professores de Educação Física, diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico. A princípio, estabeleceu-se como um mínimo de 4 e o máximo de 10 representantes de cada tipo de ator escolar.

No entanto, para todos os grupos houve a superação do número inicial proposto. Sendo assim, nesse momento será apresentado, de maneira descritiva, os

dados referentes a cada grupo e considerações que advém do questionário empregado.

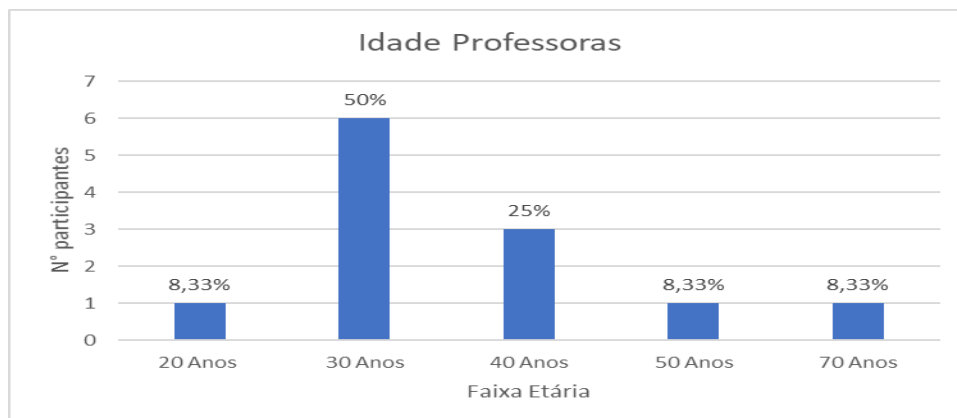
Partindo do grupo de alunos, foi possível perceber que os participantes do estudo, como foi traçado inicialmente, estavam em anos diferenciados da etapa do ensino fundamental anos iniciais, possuindo idades diferentes, bem como representantes tanto masculino quanto feminino. Na tabela abaixo é possível verificar as informações.

Anos E. Fund.	1º	2º	3º	4º	5º
Nº de alunos	3	4	4	4	5
Idade (anos)	6	7	8	9	10
Nº de alunos	2	2	7	4	5
Sexo	Masculino			Feminino	
Nº de alunos	9			11	
Número total: 20 alunos					

**Tabela 1- Dados dos alunos participantes**  
Fonte: construção própria

Já no que diz respeito às professoras pedagogas (12), primeiro que pela própria definição todas eram mulheres e possuíam idades bem distintas. A professora mais nova tinha 27 anos e a mais velha 70 anos. Fazendo uma divisão por décadas, a maior parte está situada na casa dos 30 anos (6 professoras) e a média de idade do grupo foi de 39,33 anos.

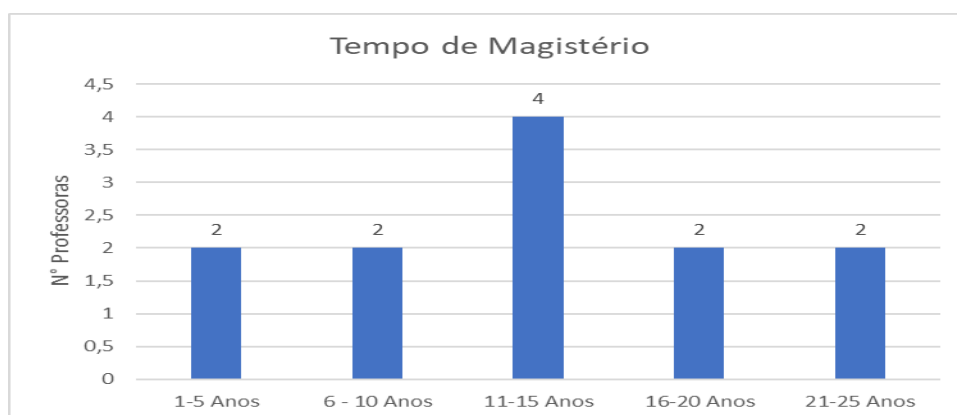
Com relação à formação inicial, 11 possuem o curso de Licenciatura em Pedagogia e, destas, uma também declarou ter feito magistério. Uma professora não possui a formação em pedagogia, mas sim em Letras e, também, o Magistério. Dentro dessas informações, 7 professoras cursaram o ensino superior em instituição particular e 5 em instituição pública. A respeito do ano de formação, foi encontrada uma diferença de 19 anos entre a formação da mais velha para a mais nova, com a seguinte distribuição: 2 foram formadas na década de 1990, 8 na década de 2000 e 2 na década de 2010.



**Gráfico 1- Idade das Professoras**

Fonte: construção própria

Quanto ao nível de ensino em que lecionam, todas atuam no Ensino Fundamental anos iniciais, mas uma professora fez a observação que também atua no ensino infantil e educação especial. O tempo de magistério teve uma variação de 19 anos, com a maior parte das participantes estando na faixa dos 11 a 15 anos de atuação profissional na escola, gerando uma média de 13,16 anos dedicados ao magistério do grupo.

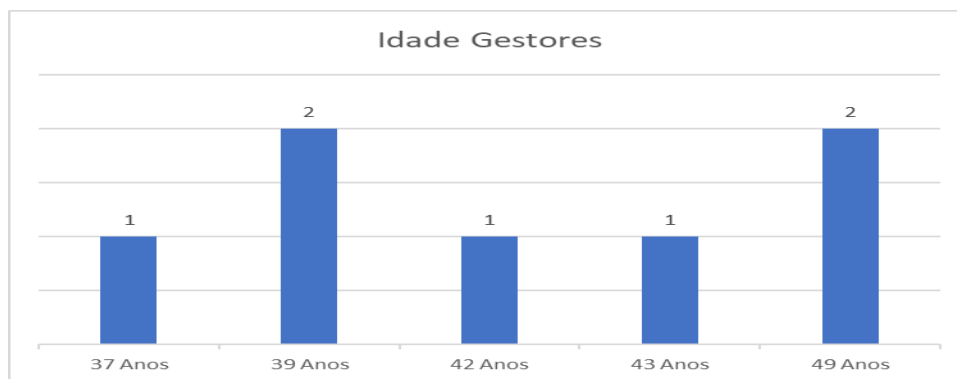


**Gráfico 2- Tempo de Magistério**

Fonte: construção própria

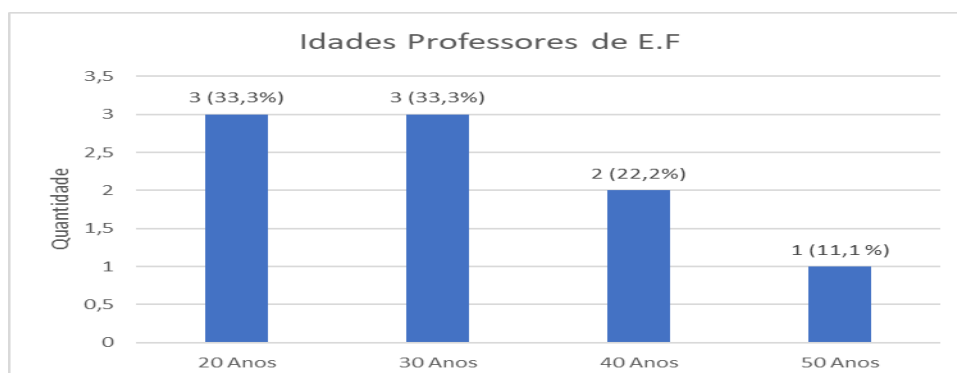
Passando para o grupo dos Gestores (7), pode-se observar que o mesmo foi mais homogêneo com relação às idades, estando eles prioritariamente na faixa dos 40 anos ou muito próximos dessa idade (média: 42,57 anos) e apenas um participante era do sexo masculino. No quesito formação, todos possuem graduação em Pedagogia, sendo que 4 deles concluíram seus estudos em instituições públicas e 3 em instituições particulares. Quanto ao ano de formação, o grupo possui uma diferença de 19 anos entre a formação do mais antigo para o mais atual e a maioria

dos participantes se formou na década de 1990. O tempo na função de gestão (direção e coordenação) variou de 3 a 9 anos, tendo uma média de 5,7 anos na função. O nível de ensino em que atuam também mostrou certa variação: todos atuam no Ensino Fundamental anos iniciais, porém 3 declararam também atuar na Educação Infantil e 1 na Educação de Jovens e Adultos (EJA).



**Gráfico 3- Idade Gestores**  
Fonte: construção própria

Por fim, no dos Professores de Educação Física-EF (9), o participante mais novo tinha 27 anos e o mais velho 52 anos, sendo que a média de idade do grupo ficou em 35,2 anos. Com relação ao sexo, 4 eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Quanto à formação, todos apresentam formação em EF, sendo que o formado mais antigo está situado no início dos anos 1980 e o mais recente em 2014, configurando uma diferença de 30 anos entre eles. Contudo, apesar desta diferença, a maioria dos demais professores de EF concluíram a graduação a partir da primeira década dos anos 2000.

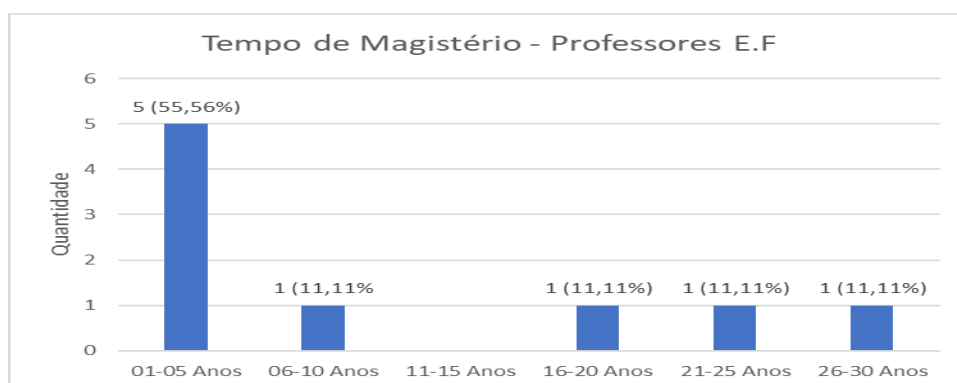


**Gráfico 4- Idades Professores de EF**  
Fonte: construção própria

O local de formação foi quase unânime, acontecendo em instituições públicas de ensino, sendo que apenas 1 participante declarou ter se formado em uma

instituição particular. Em relação ao tempo de magistério, houve uma diferença de 25 anos entre o que atua há mais tempo e o que atua há menos tempo. Porém, a média do tempo de magistério do grupo ficou em 11 anos, sendo que a maior parte dos participantes estão no início da carreira, completando o primeiro quinquênio.

Todos os professores de Educação Física atuam no Ensino Fundamental anos iniciais, porém 5 declararam atuar, também, na Educação Infantil.



**Gráfico 5- Tempo de Magistério dos Professores de EF**  
Fonte: construção própria

## 4.2- Instrumentos metodológicos

Para a obtenção dos dados foram utilizados como instrumentos o questionário e a entrevista por meio da estratégia de Grupo Focal-GF. O questionário se configura como uma técnica de investigação composta por um número considerável de questões que são apresentadas por escrito, objetivando o conhecimento de crenças, opiniões e sentimentos apresentados pelos sujeitos.

A construção do questionário visa traduzir os objetivos da pesquisa de maneira redigida. As vantagens são maior amplitude de sujeitos, permitindo que as pessoas respondam no momento adequado para elas, e respostas com menos distorções (GIL, 1989). Para esse momento, pensou-se num questionário composto por questões mistas (abertas e fechadas).

Contudo, existiu a possibilidade de que os atores escolares do tipo alunos não estivessem completamente alfabetizados, dependendo da faixa etária, sendo assim, o questionário assumiu o caráter de um *formulário*, estando vinculado à entrevista e sendo aplicado de forma oral em tal grupo.

Posteriormente à aplicação do questionário, realizou-se o GF com alguns sujeitos da pesquisa. O GF se caracteriza como um instrumento de coleta de dados

que pode ser comparada a uma entrevista em grupo que acontece por meio da interação entre os participantes, sendo possível ampliar a problematização sobre um tema ou questão específica. Dessa forma, a interação entre os participantes se configura como parte fundamental do método (BACKES, et al, 2011).

O GF trabalha com uma reflexão através da expressão oral dos participantes, fazendo com que estes exponham seus conceitos e concepções sobre os temas abordados. A fala no GF se torna uma fala em debate à medida que os pontos de vistas expressos devem ser conversados pelos participantes (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002). No GF o nível de reflexão quando comparado a outras técnicas pode se tornar mais considerável, pois revelam dimensões de compreensões que são por vezes inexploradas por técnicas convencionais de coleta (KITZINGER, 1994 apud BACKES et al, 2011).

As divisões para a aplicação do GF foram feitas de acordo com denominação de cada grupo de participantes. Assim, foi formado um GF apenas de alunos, outro de professores de Educação Física, outro de professores pedagogos e um para equipe gestora.

Para garantir a qualidade de discussões e a participação de todos, cada GF conteve no mínimo 4 e o máximo de 10 pessoas. Menos de quatro participantes poderia gerar pouca diversidade de ideias e concepções, dificultando o aprofundamento sobre o tema em foco e um grupo maior do que doze pessoas poderiam dificultar a participação e exposição de ideias por todos (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002).

Para todas as etapas se utilizou o termo de consentimento livre e esclarecido e termo de assentimento para menores de 18 anos, registrando que esse projeto de pesquisa passou pelo comitê de ética de pesquisa com seres humanos da instituição de ensino a qual se vincula, através do parecer 1.976.285 ano 2017 e os Apêndices e Anexos encontram-se ao final do estudo.

### **4.3- Trabalho de campo**

#### ***4.3.1- Validação dos instrumentos***

A validade de uma pesquisa qualitativa está condicionada ao fato de que a mesma deve se atentar ao que o pesquisador se propõe e ter como cuidado a

coerência de seus processos metodológicos e a consistência dos resultados. (OLLAIK; ZILLER, 2011; HERMINDA; ARAÚJO, 2006).

Sendo assim, é importante que os instrumentos metodológicos passem por um processo de validação de seu conteúdo, para analisar se existe lógica entre o instrumento proposto e os objetivos da pesquisa e, ainda, apresentar possibilidades de alterações e modificações (CONTANDRIOPOULOS et al, 1997; POLIT et al, 1995 apud HERMINDA; ARAÚJO, 2006).

Com o intuito de validar o questionário, bem como o roteiro prévio do GF, dessa pesquisa, peritos sobre o tema foram convidados a avaliar tais instrumentos, julgando-os pertinentes ou não e podendo propor melhorias na forma de abordagem do assunto.

A apreciação foi realizada por 5 indivíduos envolvidos com a área, sendo dois destes professores doutores atuantes no ensino superior, uma professora pedagoga que atua tanto no ensino superior quanto na faixa etária da pesquisa, uma professora de Educação Física que também atua com crianças na faixa etária deste estudo e uma professora atuante na gestão de uma unidade escolar na rede de ensino na qual a pesquisa se desenvolveu. A seleção dos juízes teve como critério eleger representantes dos personagens a serem estudados que possuíssem experiências e vivência no cotidiano, bem como professores que possuem aproximação com o universo metodológico de pesquisa científica, sendo mestrado o critério de triagem dos juízes.

Para a análise dos questionários e questões do grupo focal, foram feitas planilhas no Google Forms, contendo os itens dos instrumentos a serem avaliados e os critérios de avaliação estabelecidos: organização, objetividade, clareza, facilidade de leitura e compreensão do conteúdo. Cada item deveria ser avaliado de acordo com esses cinco critérios, de forma que os juízes julgassem de 0 a 4 o nível de pertinência para cada questão, considerando '0' se o item não contemplasse de maneira alguma o critério e '4' se o item satisfizesse completamente o critério. Ao final do instrumento de avaliação, os juízes poderiam, através de um espaço aberto, sugerir itens necessários que por ventura estivessem ausentes ou sugerir a eliminação de algum item, bem como tecer comentários e sugestões.

Sendo assim, os juízes foram convidados via e-mail a acessarem as planilhas e foi dado um prazo inicial de 15 dias para as contribuições. Neste período, apenas

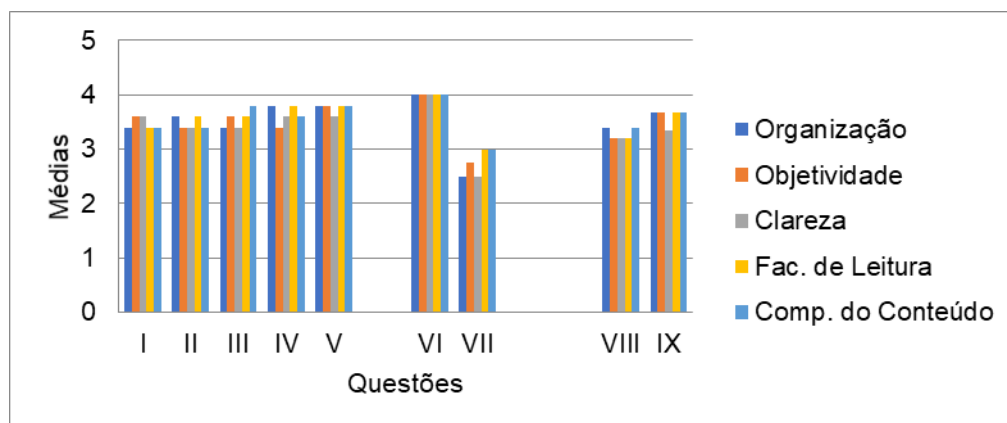
dois participantes contribuíram com a validação. Desta forma, foram reenviados os convites e o link da planilha e dado um novo prazo.

Nesta etapa, um juiz selecionado declinou em sua participação, sendo então encaminhado a um novo avaliador que atendesse as prerrogativas já apresentadas. Assim sendo, encerrou-se o recebimento da segunda etapa com as três avaliações faltantes e iniciou-se o processo de adequação dos questionários.

Dessa forma, para fim de seleção ou exclusão dos itens dos questionários foi adotado o critério de exclusão para itens que tivessem pontuação inferior a 50%. Assim, se cada quesito (organização, objetividade, clareza, facilidade de leitura e compreensão do conteúdo) poderia ter média máxima de 4 pontos, qualquer questão que em um desses itens tivesse valor inferior a 2 pontos seria excluída.

Como não houve itens com pontuação inferior à média estipulada, todas as questões inicialmente propostas continuaram a integrar os instrumentos. Apesar da não exclusão de nenhum item, algumas sugestões de modificações foram feitas, tanto para a organização quanto na redação e melhor esclarecimento do enunciado do questionário, bem como no direcionamento do GF.

As contribuições foram significativas para a definição final do questionário, sendo que a principal recomendação feita pelos juízes de validação foi a respeito da produção de um questionário específico para as crianças, com linguajar adequado para a faixa etária e desenvolvimento das mesmas. Assim, palavras como conteúdo, currículo e disciplinas precisaram ser revistas para que permitissem uma melhor compreensão por parte da criança. Outras sugestões também foram propostas, como, por exemplo, ideias para clarear os enunciados e conteúdos no sentido de deixá-los mais objetivos.

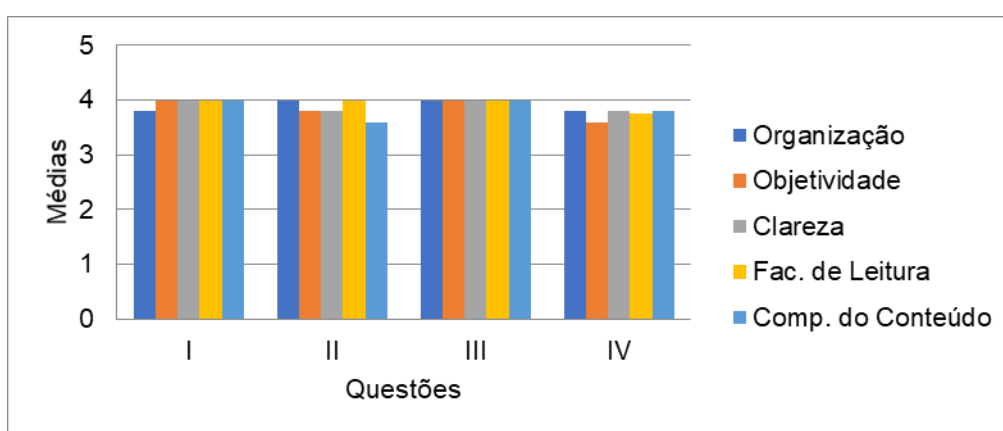


**Gráfico 6- Médias das questões**  
Fonte: construção própria

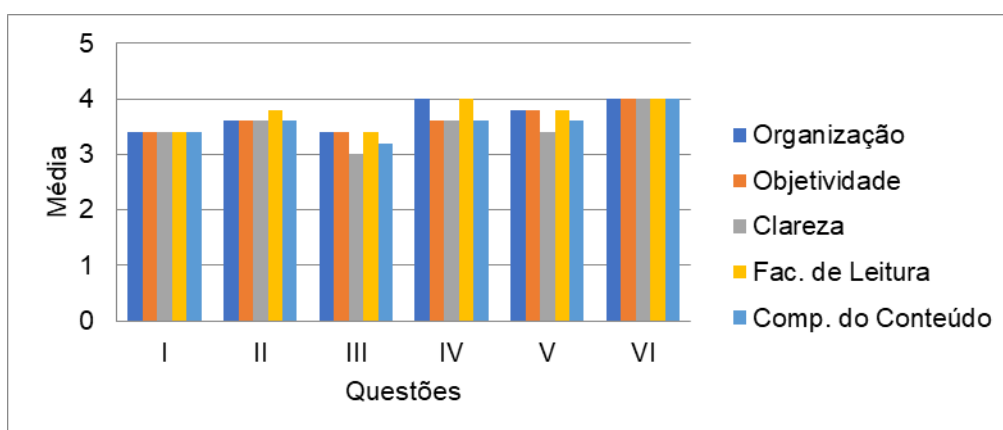


Já no que diz respeito às questões do GF, cabe dizer que foram realizados dois roteiros de questões, um roteiro com questões num linguajar acessível para as crianças e outro para aos adultos (professores e gestores).

De maneira geral, as pontuações médias dos quesitos analisados foram maiores do que as do questionário. Porém, algumas ressalvas foram feitas nos dois roteiros. No roteiro destinado às crianças a principal sugestão foi quanto à escrita dos enunciados e no roteiro dos adultos a sugestão foi de completar algumas questões de forma que estas possibilitassem maior discussão dos temas abordados ou mesmo verificasse a intenção do questionamento.



**Gráfico 7- Médias das questões do GF- Crianças**  
Fonte: construção própria



**Gráfico 8- Médias das questões do GF- Adultos**  
Fonte: construção própria

Sendo assim, o questionário e os roteiros dos GF foram revistos e reformulados. Não houve alterações no número de questões e registra-se que as mudanças ocorreram na maneira de articular as palavras, na escolha de novos termos para facilitar a compreensão do enunciado por parte dos participantes e na

confeção de um novo questionário exclusivamente para as crianças, que mantiveram os questionamentos, mas com um linguajar acessível para a faixa etária a ser trabalhada.

#### **4.3.2- Teste Piloto**

Com os instrumentos validados, foi realizado um teste piloto da coleta de dados, buscando experienciar os instrumentos. Para tal, houve a autorização da Secretaria Municipal-SME de Educação, bem como a anuência da escola contatada. Assim, foram selecionados 6 participantes: 3 alunos matriculados no ensino fundamental anos iniciais, 1 professora de Educação Física, 1 professora pedagoga e 1 representante da gestão escolar, aplicando-se em seguida os questionários, tanto dos adultos quanto das crianças, e o roteiro do GF destinado às crianças, para analisar a compreensão dos mesmos.

No dia do piloto, foram entregues os questionários, sendo que os destinados aos alunos houve a participação de 1 aluno do 1º ano, 1 do 3º ano e 1 do 4º ano e os questionários para os adultos foram entregues juntamente com um pedido de devolução num prazo estabelecido.

Da aplicação com as crianças, como aconteceu no formato formulário, foi possível receber as respostas no mesmo dia. Inicialmente, foi perguntado às mesmas se elas gostariam de responder às questões de próprio punho e então houve a leitura da questão por parte da pesquisadora e, caso o aluno se sentisse seguro, o mesmo respondia com sua letra, à sua maneira. Com esse esquema, apenas o aluno do 1º ano pediu ajuda da pesquisadora para a escrita; ele ditou para a pesquisadora escrever.

A questão III foi a que mais gerou apontamentos. O primeiro fato percebido com a aplicação do questionário foi a necessidade de inversão na ordem das questões III e IV. As duas tratam de assuntos semelhantes e o fato da questão número III ser fechada como possibilidades de respostas prontas influenciou a resposta da questão IV, que deveria ser embasada nas crenças e no imaginário da criança. Então, ficou decidido a inversão dessas questões em ambos os questionários, tanto das crianças quanto dos adultos, para evitar respostas tendenciosas.

Outro apontamento percebido na questão III foi a necessidade de acréscimo de um item para seleção que se mostrou essencial a partir de outras respostas dadas pelas crianças. Assim, acrescentou-se o conceito do brincar e também foi adicionado como possibilidade de resposta no questionário dos adultos. E, por fim, pode-se notar que a questão III trouxe dificuldades em manter a atenção das crianças devido à sua extensão. Os alunos se mantiveram atentos às primeiras informações e descartavam as demais.

Para tal, se pensou em uma nova estratégia na tentativa de suprir essa situação, estipulando o uso de imagens que referenciem os itens escolhidos. Estas foram apresentadas por meio de um *tablet*, juntamente com a questão. Tomou-se o cuidado para manter o mesmo grau estético das imagens para que não fosse gerado outro dilema. As mesmas se encontram na sequência.

Após esse momento, houve o agendamento para o GF com as crianças. Durante o acontecimento do mesmo, foi possível constatar nos instrumentos a necessidade de inserir novos questionamentos para dar sequência às ideias, e mesmo deixar os participantes confortáveis com a situação.

Já com os adultos, o retorno dos questionários demorou em média 7 dias e houve adequação na parte da caracterização, explicitando melhor o tipo de informação a ser dado no item 'formação'. Outra questão que necessitou alteração foi a IX, pois dentre as respostas possíveis foi percebido a omissão de uma possibilidade pertinente, então ficou decidido por incluir este novo item. Nesta mesma questão foi adicionado a possibilidade da pessoa escrever em um espaço aberto outra resposta, caso não se sinta contemplado.

Essa realização do piloto trouxe como contribuição o contato experiencial dos instrumentos e o refinamento de suas adequações, mesmo após os olhares dos juízes do processo de validação. O questionário e o roteiro para o GF encontram-se em APÊNDICES.

#### **4.3.3- Coleta de dados**

Para a coleta de dados, a pedido da SME, foram selecionadas 6 escolas municipais de ensino fundamental anos iniciais. Visto que foi traçado um número de participantes mínimo para cada grupo a ser pesquisado (6 gestores, 8 pedagogos, 6 professores de Educação Física, 10 alunos), a inclusão ou não de um novo

estabelecimento de ensino ficou condicionado ao não atendimento da quantidade de participantes necessários.

Sendo assim, uma primeira escola foi contatada e, ao perceber que somente nessa não seria possível esgotar a quantidade mínima de participante para cada grupo, outra unidade de ensino foi incluída e esse processo se estendeu por mais duas vezes, tendo por fim um total de 4 escolas contatadas e 3 escolas participantes.

Na primeira unidade escolar houve inicialmente a adesão de 2 gestores, 8 pedagogas, 3 professores de Educação Física, 10 alunos. Assim, foi necessário contatar outra unidade escolar visto que não foi atingido o mínimo de participantes. Apesar da carência apenas de professores de E.F e de gestores para completar o quadro de participantes inicial, ficou decidido que na segunda escola buscaríamos também participantes dos grupos de alunos e pedagogos. Assim, na segunda unidade escolar mais 2 gestores, 3 professores de Educação Física aderiram à pesquisa, porém em contato com os pedagogos apenas 3 concordaram em participar, já a aceitação dos alunos foi alta e se selecionou mais 10.

Havia ainda a necessidade de adesão de no mínimo 2 gestores, nesse contexto uma nova escola foi contatada, mas não houve o aceite por novos participantes. Então uma quarta escola se fez necessária, e nesta conseguiram-se os números previstos.

A pesquisadora, ao contatar as escolas, delimitava as características dos sujeitos das pesquisas, sendo que para gestores, professores pedagogos, e professores de EF o critério era exclusivamente ser veiculado ao ensino fundamental I na rede de ensino de Rio Claro; já para os alunos foi-se traçado a aquisição preferencialmente de 2 representantes de cada ano escolar do 1° ao 5°, não tendo preferência nem limitações quanto ao gênero. Cada escola recebeu a pesquisa de uma maneira particular, por exemplo, na primeira unidade escolar a gestão desempenhou o papel de contato com as crianças e pais, a partir das características descritas acima, já na segunda, a busca por participantes foi de inteira responsabilidade da pesquisadora, indo nas classes de 1° ao 5° ano explicar a pesquisa e angariar participantes. Nesta, a seleção dos alunos variou de turma para turma, hora a professora da classe selecionava os alunos de acordo com sua vontade, hora a professora propunha um sorteio dos interessados devido à grande adesão. Esta estratégia de flexibilidade e proposição da pesquisa em função das

preferencias da gestão de cada unidade foi pensada a fim de minimizar os impactos na rotina escolar.

Transcorrido um período de encontros e desencontros, de preenchimentos dos questionários e entregas dos TCLE e dos Termos de Assentimentos, foi marcado o primeiro Grupo Focal (GF) com os professores da Escola 1, o mesmo foi realizado na escola com a autorização da direção e, ao término da coleta, uma professora que não estava participando da pesquisa indagou se ela não poderia participar.

Apesar de todos os passos já terem sido realizados com aquele grupo de professores, houve a proposta de a mesma participar do GF da Escola 2, o que foi providencial, visto que continha apenas 3 professoras e dificultaria a realização devido o número ser inferior a 4 pessoas. Dessa forma, mais uma professora foi incluída na pesquisa, que, apesar de fazer parte do grupo de participantes da Escola1, fez o grupo focal na Escola 2.

No grupo de professores da EF ao ser marcado o GF alguns participantes informaram que não poderiam comparecer. Houve dificuldade em conseguir reunir os envolvidos e uma estratégia adotada foi mencionar a pesquisa no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo- HTPC específico da área promovido pela SME uma vez ao mês. Dessa forma, alguns professores foram convidados e confirmaram a presença no GF.

Essas dificuldades de articulação dos professores de EF também se deu com o grupo de gestores e novos participantes foram convidados a realizar todo o processo. Contudo, ao fim o quadro de participantes da pesquisa foi fechado em: 7 gestores, 12 pedagogas, 9 professores de Educação Física e 20 alunos.

Os grupos focais aconteceram em diferentes momentos de acordo com as possibilidades e exigência de cada situação. Eles foram marcados em data mais breve a partir da entrega de documentos (TCLE, assentimento) e questionários respondidos. Faz-se importante relatar que apenas o primeiro GF (professoras escolas1) contou com a presença de uma ajudante para o manuseio da câmera e acompanhamento, os demais foram realizados exclusivamente pela pesquisadora. A disposição de cada grupo variou de acordo com o espaço disponível em cada escola, sendo que os “mapas” dos grupos estão apresentados nos apêndices

Dois grupos, o de gestores e professores de Educação Física, foram os que mais apresentaram contratempos no sentido de assiduidade devido às questões de

horários e compromissos particulares. Eles foram realizados na UNESP, enquanto os demais, graças à contribuição da parte gestora, ocorreram na própria escola.

O primeiro GF foi realizado pelas professoras pertencentes à Escola 1, os demais grupos foram ocorrendo conforme a possibilidade, não seguiram uma ordem específica, sendo que o último grupo a realizar o encontro foi o dos gestores.

O GF das professoras tanto da Escola 1 quanto da Escola 2, foram realizados no dia do HTPC da escola na parte da noite. No primeiro grupo estavam presentes sete professoras, com a ausência de uma participante. A realização se deu na sala dos professores em volta de uma mesa grande. A prática durou cerca de uma hora, todas colaboraram e expuseram suas opiniões, algumas de forma mais tímida e outras mais enfáticas. O grupo partilhou de muitos conceitos, mas em algumas questões houve diferentes pontos de vista, possibilitando ampla reflexão.

No segundo grupo de professoras a quantidade de participantes foi menor, apenas quatro professoras. A execução do GF se deu em uma sala pequena usada para Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI). As cadeiras foram posicionadas em roda e o tempo de duração foi de aproximadamente 50 minutos. As professoras eram muito comunicativas, pareciam ter bastante intimidade e relação de amizade entre elas. O grupo era bastante jovem com ideias semelhantes e poucos pontos de divergência. Assim, como o outro grupo de professoras, as opiniões e concepções muito se assemelham, inclusive com o grupo descrito anteriormente.

Os GF dos alunos ocorreram nas escolas durante o período das aulas, com a permissão da gestão e professores das turmas. Na Escola 1 participaram do momento oito alunos, sendo um do primeiro ano, uma do segundo, dois do terceiro, dois do quarto, e dois do quinto ano, outros dois alunos que participaram da pesquisa por meio dos questionários não estavam presentes no dia. A duração foi de aproximadamente 20 minutos e a realização se deu numa chamada 'sala de espelhos' onde os alunos foram posicionados em volta de uma mesa grande.

A grande maioria respondeu às indagações e fez parte das discussões, porém os alunos mais novos estavam um pouco deslocados, participando pouco das reflexões. As discussões foram baseadas, principalmente, nas experiências vividas na escola. Foi possível perceber que os alunos, às vezes, se expressam de forma intuitiva, mas ao serem indagados e ao refletirem, mostram discursos diferentes. Por exemplo, o esporte para eles tem um outro significado, não correspondente muitas

vezes com a realidade. Termos como jogos são muito confundidos como esporte, isso também ocorreu com os grupos das professoras.

Já na Escola 2, a prática do GF se deu em uma sala pequena, usada para momentos de HTPI das professoras e as cadeiras foram organizadas no formato de roda. Participaram no dia nove alunos, um representante do quarto ano e dois representantes dos demais anos. A turma era bastante agitada, e por vezes dispersa, gostavam de contar fatos da vida, além dos indagados pela pesquisadora. Alguns alunos eram mais comunicativos, tal que se não houvesse intervenção da pesquisadora monopolizavam as discussões, então as estratégias tiveram que ser tomadas para que todos participassem.

O grupo focal dos professores de EF e gestores ocorreram ambos na UNESP em salas de aula do bloco didático. O GF de EF ocorreu no período da noite e foi composto por 7 participantes com 2 ausências. O tempo de duração foi de aproximadamente 1h e 35 minutos, sendo o grupo que mais se estendeu nas discussões. Neste grupo, as opiniões eram muito parecidas, a diferenciação mais notória se deu na fala do professor que havia mais tempo de carreira e se formou na década de 80, sua história e vivência com a área foi a mais singular.

O grupo de gestores se estendeu nas reflexões, tendo aproximadamente cerca de 1h e 20 minutos de conversa. O encontro contou com 6 gestores, um dos participantes convidado no dia se ausentou. Durante as discussões foi possível perceber algumas semelhanças de pensamento com relação às professoras pedagogas em certos aspectos, porém com uma visão mais ampla de um sistema de ensino que possui regras, interesses e limitações. Assim, as discussões foram bem amplas, com dizeres especificamente positivos com relação a área de EF, porém, quando propostas situações de ensino e realidades na cotidianidade da escola, muito se assemelha a padrões de atitudes com relação à área, formando assim uma dissonância entre o discurso e a prática.

#### **4.4- Análise dos dados**

Para a análise de dados se utilizou a análise de conteúdo, que se caracteriza como um instrumento de análise interpretativa, buscando através de um método elucidar e sistematizar o conteúdo, bem como compreender o significado deste (OLIVEIRA et al, 2003).

Para Bardin (1979), essa técnica além de averiguar o conteúdo em busca de novos elementos também tem a função de levantar hipóteses que direcionam a orientação da pesquisa para uma possível constatação do que foi apresentado, seguindo um rigor tal qual é exigido pela ciência. Existe uma continuidade e progressividade no processo de análise de conteúdo, que segue três fases: pré-análise (organização e sistematização dos conteúdos), exploração de material (busca pelos significados presentes no conteúdo e suas recorrências), tratamento dos resultados, inferência e interpretação (busca categorizar e relacionar os eventos a fim de interpretá-los) (BENITES et al. 2016). Dessa maneira, a

análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados (CAVALCANTE; CALIXTO. PINHEIRO, 2014, p.14).

O interesse desse tipo de análise não está apenas na descrição dos conteúdos, mas na construção de um conhecimento posterior. Na exploração de documentos procura-se identificar os principais conceitos e temas a eles atrelados afim de se compreender o sentido pleno do discurso, e, até mesmo, mostrar os seus conteúdos latentes (OLIVEIRA et al, 2003).

Este tipo de análise parte da premissa de que, entrelaçado ao “discurso aparente, simbólico e polissêmico, existe oculto um sentido que convém desvendar” (GODOY, 1995, p. 23).

Portanto, a escolha da análise de conteúdo como técnica se relacionou à necessidade de se buscar uma compreensão das significações, relações e princípios que se exprimem além das falas propriamente ditas. Assim, definiu-se como *corpus* da pesquisa os resultados advindos da aplicação dos instrumentos, no caso as respostas provenientes dos questionários e as transcrições dos grupos focais.

Posteriormente à separação dos documentos, começamos a primeira etapa do processo de análise de conteúdo que se caracteriza como a pré-análise, assim, inicialmente foi feita a “leitura flutuante”, que buscou por meio de uma leitura livre do material identificar alguns conceitos, ideias e temáticas que se relacionavam com os objetivos da pesquisa e que poderiam ser exploradas a partir dos documentos. Alguns aspectos que se destacaram nesse momento foram: uma certa dificuldade de diferenciar os termos jogos e esporte, a semelhança de pensamentos entre grupos distintos, a ideia de Educação Física muito ligada à sua experiência enquanto aluno.



A segunda etapa se caracterizou pela edição do material a fim de possibilitar as discussões a partir dos objetivos centrais da pesquisa. Nesse momento, foram definidas as Unidades de Registro (UR), as quais foram compostas por palavras, ideias, expressões que se repetiam ao longo dos documentos, que se relacionavam especificamente com determinado objetivo, ou que possibilitassem reflexões posteriores apesar de inicialmente não se objetivar tal explicação.

Estas UR foram a princípio construídas a partir da leitura profunda dos questionários, após o qual palavras, expressões e ideias foram sendo destacadas e colocadas em uma tabela com uma cor correspondente, sendo assim se tal ideia ou expressão aparecesse em outro momento seria destacada no documento conforme a cor escolhida, ou se um aspecto novo fosse notado, este seria incluído na tabela com sua determinada cor, se assemelhando à uma legenda cartográfica.

<b>Brincadeiras (pega-pega, coelho sai da toca, pular corda, nunca três...)</b>
<b>Jogos (queimada, base quatro, taco, pique bandeira...)</b>
<b>Esportes/fundamentos (basquete, futebol, vôlei, atletismo)</b>
<b>Capacidades físicas (alongamento/flexibilidade; Velocidade; Força; Equilíbrio; Coordenação; Agilidade)</b>
<b>Materiais (as atividades são relacionadas a materiais, bambolê, corda, bola...)</b>
<b>Lutas (sumo)/ artes marciais</b>
<b>jogos cooperativos (paraquedas)</b>
<b>Exercício / atividade física (saúde)</b>
<b>Conhecimento do corpo</b>
<b>Des. Aspectos sociais/valores (regras, viver melhor em coletividade, solidariedade)</b>
<b>Expressão Corporal</b>
<b>Movimento</b>
<b>Atividades Rítmicas/ dança</b>
<b>Atividades Psicomotoras</b>
<b>Habilidades motoras (correr, saltar, pular)</b>
<b>Noção espacial</b>
<b>Ginástica</b>
<b>Motricidade</b>
<b>Lateralidade</b>
<b>Consciência corporal</b>
<b>Atividades Corporais</b>
<b>Cultura Corporal de Movimento</b>

**Quadro 1-**Unidades de Registro (UR)

Fonte: construção própria

Posteriormente a este procedimento com as respostas dos questionários, a mesma tabela foi aplicada a fim de edição nas transcrições dos grupos focais, com a adição, caso necessário, de novas UR.

No final desta etapa a tabela apresentou mais de 100 itens destacados, e nela estavam contidas palavras amplamente proferidas, como esporte, jogos, brincadeira, desenvolvimento motor, lateralidade; expressões como cultura corporal de movimento, incentivar a prática de atividade física, valores; conceitos como, interdisciplinaridade, Educação Física como passatempo, Educação Física esquecidas em algumas situações escolares.

Durante a organização de algumas UR foi percebido que a mesma palavra possuía diferentes significados de acordo com o contexto utilizado. Como exemplo tem-se a UR “jogo” que ora era usada como sinônimo de esporte, ora como conteúdo, então subdividiu-se a UR “jogo” em duas Unidades de Contexto (UC) “jogo S.E” (jogo quando utilizado como sinônimo de esporte) e “jogo conteúdo” (quando referido como parte do conteúdo da EF), o mesmo ocorreu com outras UR como esporte, exercício, interdisciplinaridade. Neste processo, certas UR ora apareciam em momentos históricos específicos (se faziam presentes apenas na memória dos participantes), ora se referiam à atualidade, havendo até as que se fizeram presentes nesses dois momentos, assim algumas unidades entraram nessa subdivisão de tempo, tendo em vista a possibilidade de ampliar as discussões sobre as representações sociais da EF.

Através de um olhar mais profundo, foi possível perceber núcleos comuns para tais UR, assim, esporte, jogo e brincadeira se relacionavam a conteúdos presentes nas aulas de EF. Em contrapartida, citações como “rola bola”, “aulas mistas”, “EF em horário contrário” faziam referência à características das aulas, desta maneira, os termos foram sendo aglutinados e formaram categorias. No primeiro momento foram construídas 7 categorias, sendo elas “conteúdos”, “características”, “conceitos”, “professor”, “EF relação escolar”, “escola”, “formação de conceito.” Neste processo de separação, percebeu-se a necessidade de criar subcategorias devido à amplitude de conceitos, assim a categoria “conteúdo”, por exemplo, foi subdividida em duas outras, “conteúdos específicos” e “conteúdos associados.” Essa subdivisão ocorreu em outras categorias.

Após esta etapa de estruturação inicial, as perguntas iniciais foram retomadas, e a partir dessas categorias buscou-se identificar e construir reflexões que defrontassem tais questionamentos, a partir dos dados obtidos na pesquisa.

Categoria	Subcategoria I	Subcategoria II	UR	UC	Tempo	
Conteúdos	Específicos		Esportes	Esporte P.E.	Atual	
				Esporte AMP	Memória	
			Jogos	Jogo S.E.	Atual	
				Jogo Conteúdo	Memória	
			Brincar/brincadeira	Brincadeira CNT	Atual	
				Brincadeira SV	Atual	
			Cultura Corporal de Movimento	CCV CNT	Atual	
			Dança	Dança	Atual	
				Atividades Rítmicas	Memória	
			Ginástica		Atual	
					Memória	
			Desenvolvimentista, habilidades motoras, capacidades físicas.		Atual	
					Memória	
			Treino		Memória	
			Fanfarra		Memória	
			Marchar		Memória	
			Lutas/ Artes Marciais		Atual	
			Lateralidade CNT		Atual	
			Coordenação CNT		Atual	
			Exercícios/saúde	Exercício Mov.		
				Exerc. Saúde		
			Conhecimento do corpo			
			Expressão Corporal			
	Movimento					
	Noção espacial					
	Consciência corporal					
	Associados			Regras (aspectos sociais)		Memória
				Valores, aspectos humanos		Atual
				Educar		Atual
				Visão mais ampla, integral do ser humano		Atual
				Cultura Corporal de Movimento	CCV CTO	Atual
Autonomia						
Diversidade						
Noção espacial						
Desenvolver possibilidades de movimento						
Atividades Psicomotoras						
Motricidade						

Quadro 2- Exemplo de Categoria e Subcategorias  
Fonte: construção própria

Ao fazer os cortes que justificavam as categorias e UR, percebeu-se que algumas das categorias criadas faziam referência a um mesmo assunto, reduzindo desse modo o número de categorias, pois algumas viraram subcategorias; como exemplo, podemos destacar as categorias “memórias ruins”, “violência”, “desprezo por falta de habilidade.” Essas três categorias foram reduzidas à uma, “memórias ruins” e as demais entraram como subcategoria da mesma.

Outro fato que ocorreu durante as edições foi a criação de outras categorias, que quando analisadas as falas dos atores não se encaixavam em nenhuma outra já existente. Neste caso, o exemplo foi “memórias positivas”, “EF fora da escola”, a necessidade da criação destas se justifica pela importância das informações para as possíveis discussões. Ao final do processo, os dados estavam distribuídos entre 7 categorias e 144 unidades de registro. A partir daí o processo de inferência foi iniciado.

A partir das inferências, a organização dos resultados por temas de discussões foi escolhido, assim as categorias criadas foram associadas a estes temas e utilizadas para guiar tais apontamentos. Os capítulos subsequentes correspondem aos resultados encontrados na pesquisa, no entanto cabe dizer que a apresentação dos mesmos será de maneira conjunta à discussão.

Nas explanações os atores serão citados a partir dos grupos inicialmente propostos na pesquisa, alunos, pedagogas, gestores e professores de EF. Tendo em vista que mais de um grupo focal foi realizado no grupo de alunos e pedagogas, a numeração dos participantes contou com a utilização de um número anterior ao do ator que corresponde ao grupo focal do qual o sujeito participou. Sendo assim, os alunos foram nomeados seguindo a ordem A<sup>1</sup>1, A<sup>1</sup>2, A<sup>1</sup>3 e assim por diante, para os alunos do primeiro grupo focal, A<sup>2</sup>1, A<sup>2</sup>2, A<sup>2</sup>3, e assim por diante, para o segundo GF dos alunos. O mesmo ocorreu com as pedagogas, sendo P<sup>1</sup>1, P<sup>1</sup>2, P<sup>1</sup>3, e assim por diante, para as pedagogas do primeiro GF e P<sup>2</sup>1, P<sup>2</sup>2, P<sup>2</sup>3, e assim por diante, para o segundo GF das pedagogas. Os demais grupos foram nomeados de maneira simplesmente numérica crescente, G1, G2, G3, e assim por diante, para gestores e PEF1, PEF2, PEF3, e assim por diante, para professores de Educação Física.

## **5- MEMÓRIAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Durante as discussões dos grupos focais algumas memórias sobre a Educação Física (EF) foram resgatadas, devido a significância das mesmas no processo de entendimento das representações sociais dos atores e a importância por trazerem indícios da estrutura da EF. Para maior compreensão as lembranças foram organizadas em tópicos, como por exemplo, quem a ministrava, os conteúdos, perfil dos professores, entre outros. É justamente sobre esses pontos que se permitiu discutir as representações sobre a EF escolar.

### **5.1-Quem ministrava a Educação Física escolar**

A partir das memórias dos atores adultos, foi possível notar que, dos 28 participantes, apenas três professoras lembraram de ter tido a EF durante o atual ensino infantil e quatro relataram ter aulas a partir do ensino fundamental I, antigo primário. Assim, ao se remeter às lembranças e práticas muitas das experiências se relacionavam ao que hoje se chama de anos iniciais e anos finais do ensino fundamental ou ensino fundamental I e II.

Tais apontamentos remetem à história da presença da EF no sistema educacional brasileiro. Na constituição de 1937 existia uma referência à EF, dizendo que a mesma seria obrigatória nas escolas primárias, normais e secundárias e anos depois, em 1961 na Lei nº4.024 a EF é citada como obrigatória nos cursos primários e médio até a idade de 18 anos. Posteriormente, por meio de um decreto em 1969, a última parte dos dizeres da Lei acima foi alterada sendo a EF obrigatória em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior (BRASIL,1937; BRASIL, 1961; BRASIL,1969).

Todavia, a EF como componente curricular obrigatório da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio) só aparece na Lei 9.394 de 1996. Assim, tais professores que não possuem a memória da EF no ensino infantil, provavelmente não a tiveram, pois não era obrigatória tal prática naquele nível de ensino (BRASIL, 1996).

Outro aspecto que se revelou através das memórias foi a falta de momento específico destinado à EF, pois apesar da mesma aparecer como parte da grade curricular, devido às leis, em muitos casos nem mesmo um professor especialista era designado para ministrar tais aulas. Os relatos mostram que a EF, muitas vezes,

ocorria em instantes antes do fim do período ou quando ‘dava tempo’ e que tal momento acontecia sobre a responsabilidade de professores ‘de sala’, sendo a principal característica a utilização de espaços extraclasse, nos quais os alunos ficavam à vontade na área externa da escola ou no parque, tendo assim uma característica mais recreativa.

P<sup>2</sup>3 – “Acabava não tendo, porque o professor levava meia horinha antes do final da aula e soltava né, acabava ficando sem EF. Não tinha EF.”

P<sup>2</sup>2 - "Eu também, educação infantil eu não tinha nada, a EF era conduzida pela professora da sala que era atividades extraclasse, ou tanque de areia ou parquinho essa era a EF.”

G3 – “Eu lembro que de 1a a 4a série a professora da sala às vezes saía com a gente e fazia o que ela chamava de EF, mas não era EF, porque era PEB I que dava aula, não tinha professora de EF. E eu me lembro que quando eu comecei a dar aula também era assim, eu dava aula pra uma 1a série e a coordenadora falou que a gente teria que dar aula de EF daí eu falei não, mas eu não vou dar aula de EF, nem tenho formação nenhuma né...”

PEF3 – “Uma vez ou outra a professora descia para fazer alguma coisa, mas era a pedagoga mesmo.” [SIC]

Como é possível notar nas falas, as aulas se caracterizavam por momentos extraclasse, ou seja, levar o aluno para fora da sala de aula em lugar aberto, seja na área externa simplesmente ou parque e tanque de areia. Estes momentos eram considerados uma EF, no atual ensino fundamental dos anos iniciais.

A questão das aulas serem ministradas por professores não especialistas aparecem nas memórias e se justificavam pelas prerrogativas da época de não ser obrigatório um professor com formação específica e por referências atuais que ainda continuam com essa compreensão, como se pode notar através da resolução n° 7 que fixa diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 9 anos, que em seu artigo 31° diz que “do 1° ao 5° ano do ensino fundamental, os componentes curriculares EF e arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma” (BRASIL, 2010, s/p).

Assim, do ponto de vista da legalidade, os professores Licenciados em EF só têm a presença obrigatória para ministrar as aulas a partir dos anos finais do ensino fundamental, e que, em algumas redes e escolas, abre-se a possibilidade de se contratar o professor para os anos iniciais ou mesmo para a Educação Infantil.

Essa questão leva a pensar no modo como a área de EF foi e vem construindo a sua identidade.

## 5.2- Conteúdos atrelados à Educação Física

Além do fato sobre quem ministrava as aulas, os atores puderam com isso relembrar os conteúdos. Dentro desses foram citados com frequência esporte, jogos, treino, ginástica, dança, desenvolvimento de habilidades motoras/capacidades físicas, fanfarra e marcha. Tais dizeres condizem com o histórico da área e com as abordagens de ensino que trouxeram diferentes paradigmas práticas pedagógicas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nas lembranças, o conteúdo esporte se fez bastante presente nas falas. Cabe lembrar que até a década de 1970 a EF manteve sua especificidade na escola, ligada à prática esportiva, e que tal perspectiva ainda se manteve de forma estirada pelos anos 80 e início dos 90. (SILVA, BRACHT, 2012; SOARES, 1996).

P<sup>6</sup> – “a minha foi mais esporte.”

P<sup>4</sup> - “(...) e handebol...era assim as professoras faziam uma seleção dos melhores, quem jogava bem vôlei, o basquete, era treino.”

P<sup>11</sup>- “Quando eu fui pro ensino fundamental, do 1° até 9° ano, aí era o esporte também, bastante futebol, queimada, também um pouco a lateralidade.”

G<sup>1</sup> – “(...) ela dava esportes, mas eles eram divididos, então um período era handebol, outro período era vôlei, outro período era basquete...atletismo ela dava, então era corrida de revezamento ela dava mais voltado pra área de esporte.”

G<sup>4</sup> – “(...) era trabalhado bastante voltado pro esporte eu lembro dos fundamentos do vôlei, do basquete, atletismo, ela ensinava algumas coisa, eu me lembro da corrida, eu não me lembro de outras coisa do atletismo, mas me lembro dela ensinando a corrida, eu não consigo me lembrar muito bem se era misturado meninos e meninas, mas eu acho que era.” [SIC]

As memórias estiveram ligadas às práticas esportivas, ao fazer. Os discursos, não se remeteram às possíveis reflexões sobre o esporte e sua dimensão cultural, por exemplo. Assim, as características mencionadas pelos atores nos levaram a compreender que as práticas pedagógicas da EF eram situadas naquilo que se compreende por uma dimensão tradicional do ensino, que na EF foram influenciados pelos métodos ginásticos e pela tendência biologicista e tinham no esporte uma maneira de se manifestar, pelo fato do mesmo possibilitar um exercício de alto

rendimento, com modalidades mais conhecidas que possuíam um prestígio social, como vôlei, basquete, futebol, futsal. Os professores dessa linha normalmente organizavam o conteúdo de forma sistemática por bimestres, seguindo o critério do ensino do mais simples ao mais complexo para depois chegar à prática integrada da modalidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SILVA; BRACHT, 2012)

Outro fator notado foi a concepção de esporte que por ora se funde com a noção de jogo e treinamento. Na fala abaixo, é possível compreender a estreita relação entre os conceitos de jogos e esporte, além de mostrar dinâmicas das aulas a partir desse conteúdo tão valorizado em dado momento histórico.

G5 – “(...) agora uma coisa que me marcou muito naquela época era os jogos, a gente tinha muitas competições em termos de escolas, (...) então a gente ia muito no ginásio de esportes, todo o grupo das salas iam assistir, então era uma coisa que marcou muito assim a minha adolescência, que eu lembro eu indo no ginásio de esportes pra assistir os jogos da turma, foi uma coisa que me marcou bastante na época que eu sinto falta hoje que quando tem esse tipo de competição nas escolas eles adoram né, e hoje em dia a gente já não tem tanto essa parte.” [SIC]

O relato mostra a chamada EF como uma extensão do esporte. Tais fatores corroboram para a alusão de uma prática inserida no ambiente escolar e não como algo entrelaçado com as demais questões escolares, o que leva à criação do termo esporte na escola e não esporte da escola, pois a EF se ligava ao esporte de tal maneira que era subordinada aos códigos da instituição esportiva (rendimento, competição, seleção, etc.). (COLETIVO DE AUTORES 1992; VAGO, 1996; CAPARROZ, 1997)

### **5.3-Perfil do Professor**

A figura do professor, a maneira como ele se relacionava com a disciplina e com os alunos, apareceram durante as discussões na medida em que se lançou um olhar para estas memórias e algumas características das aulas se revelaram.

PEF6 – “Os professores eram meio tradicionais, algumas modalidades específicas também e no ensino médio a Educação Física (...) eu dei valor um pouco naquela Educação Física que era tradicional.”

PEF4 – “Mas também, era tecnicista, o professor era bem tradicional e era só basquete (...), mas era só basquete.”

PEF7 – “no ginásio do 5º ao 8º ano eu tive um professor muito bom nas primeiras duas séries, na 5º e na 6ª série, ele inclusive deu até



natação (...) então eu tive várias modalidades, inclusive a natação, nesse período. Depois terminou (...) daí em um segundo momento trocou de professor aí era mais “futebolzão”. [SIC]

É interessante notar que, nas colocações dos atores-professores de EF sobre suas memórias junto ao discurso, existe uma emissão de comentários sobre o perfil do professor. Nas falas acima, aparece a figura de um professor tecnicista, tradicional, que em sua definição se baseia no currículo tradicional-esportivo, no qual a EF fundamenta-se em práticas, na execução de habilidades técnicas e busca um desenvolvimento das capacidades físicas, e em consequência disso os alunos são avaliados por tais critérios (BETTI; BETTI, 1996)

Como contraponto, foram apresentadas por alguns professores a noção de aulas mais livres, sem direcionamento específico, trazendo a ideia do “rola bola”, na qual o professor normalmente disponibiliza materiais e fica observando o desenrolar das atividades, sem nenhum objetivo específico que não seja entreter os alunos. Machado e Bracht (2010) assim como Silva e Bracht (2012) caracterizam tal atividade como um desinvestimento pedagógico, no qual os professores deixam de lado o compromisso com a qualidade do trabalho docente. Os autores ainda referem que tal fato normalmente é associado ao sujeito apenas, mas que estudos tentam compreender tal prática como um produto da cultura escolar.

Vale destacar que essas lembranças segundo as professoras, se deram no atual ensino médio.

PEF6 – “No ensino médio eu já não aprendia, eu gostava. Naquela época, enquanto aluna, eu adorava, eu gostava de fazer tudo. A gente ficava lá jogando vôlei a aula inteira sem nenhuma orientação da professora.”

PEF1 – “No magistério, no caso, que eu fiz. Não teve outra modalidade, porque só tinha vôlei, jogos coletivos, então eu também eu não jogava muito, ficava mais sentada do que realmente fazia as aulas.” [SIC]

Quando levantada essa característica de aulas sem direcionamento, perfil narrado em todos os grupos focais dos adultos, uma professora, a mais velha dos grupos, se mostrou pasma com tais falas e argumentou.

P17 – “Engraçado, isso eu já não tive. Não tinha esse “não querer”. Era assim ó, hoje nossa aula vai ser de vôlei, todo mundo jogando vôlei. Então escolhiam o time, né. Lógico que as melhores iam na frente, e né a gente ficava lá atrás. Então a gente corria em volta da quadra não sei quantas vezes e depois a gente dividia em times, e

jogava. Era essa a EF, só que era direcionada! Hoje é vôlei, hoje é dança, quando era dança eu queria morrer, mas minha mãe fazia eu ir né.” [SIC]

Esta fala vai ao encontro com o primeiro perfil de professor citado, o tradicional/tecnicista, o qual segue o modelo esportivista que selecionava por habilidade e se preocupava com a técnica dos esportes, fundamentos e performance. Tal alusão novamente remonta à uma EF baseada nas regras e características do esporte e seus códigos. O esporte, dessa forma, definia os conteúdos das aulas e também a relação professor-aluno, no qual o professor podia ser considerado um instrutor ou um treinador e o aluno um recruta, atleta. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Essas colocações mostram as diferentes posturas dos professores especialistas que, em algumas memórias, aparece como alguém bastante técnico, que obedece a um conteúdo de uma forma um tanto mecânica e outro perfil que deixa o aluno mais solto, sem tanta cobrança.

Dentro destes perfis e memórias, sentimentos entrelaçados à realização das aulas apareceram, e dois grupos distintos se formaram. Os que significaram as memórias como positivas, e relembram muitas coisas com um certo saudosismo e outro que, pelo contrário, tiveram experiências, algumas vezes, compreendidas como traumatizantes, que remontam às memórias de forma negativa, e mostram a postura muitas vezes autoritária, sexista, excludente e até mesmo violenta do professor.

P12 – “(...) sabe aquele negócio de madeira que tem que pular, parece um caixão deitado, ele falava que se errasse, só a mulher o homem não, ele ia colocar lá dentro pra pularem em cima.” “(...) a gente tinha um medo da EF. Ele batia na gente.”

P14 – “(...) seleção dos melhores, o resto ficava com a bolinha lá no canto. Mas tinha aquelas meninas que não tinham afinidade e ficavam lá “brincando”, sem nenhuma orientação do professor.”

P17 – “E ainda éramos assim aquela que não sabe fazer, era discriminada.”

P12 – “(...) a gente apanhava, com aquelas varas de madeira, erra o pé pra você ver, e aquele medo da Educação Física. Eu não tinha banco pra sentar, eu tinha vara na perna e tinha que fazer, quem tinha bronquite, quem era doente, não tinha atestados, a gente não podia sair fora do esquema, a gente tinha que fazer de qualquer jeito.”

PEF4 – “Totalmente excludente.”

PEF4 – “Ele xingava mesmo, os outros que não conseguiam, esse pessoal que não tinha muita afinidade, ele ficava vai “viado”, vai “viado’.”

PEF7 – “eu alguma coisa que eu lembro que quando havia alguns jogos eles faziam a separação e muita gente ficava sentida de não estar selecionado né...e era bem nesse ponto era excludente né? No dia a dia não né. Mas quando tinha ‘você, você, você, vamos representar a escola’, ai quem não ia ficava chateado. Era bem excludente.” [SIC]

Dentro do perfil técnico, no qual a prática era o aspecto valorizado, quem, de alguma forma, não atingisse os objetivos propostos era, muitas vezes, rechaçado e até mesmo destruído. Assim, as falas mostram uma postura excludente em que apenas os melhores desempenhos eram valorizados e incentivados, enquanto os menos hábeis sofriam com uma certa diminuição para com os demais colegas. Além dessa característica, a violência e um terror psíquico para com a mulher se fez presente. Assim, tais falas trazem aspectos criticados no bojo da disciplina, como a exclusão a seleção de melhores. Dentro dessas características, um relato se torna marcante:

P17 – “ É eu tenho uma coisa que me recordo muito da Educação Física e eu uma coisa que eu acho que não devia acontecer de forma alguma, mas na época que eu estudei aconteceu, é... essa professora já se foi né, talvez hoje ela repensasse e não fizesse isso. Ela dava muita dança né, e ela dividia os grupos assim por exemplo, grupo do samba, sabe vários ritmos. E eu não tenho coordenação motora nenhuma, e não era desenvolvido isso na EF, eles não queriam nem saber se tinha ou se não tinha, você tinha que fazer o que eles tão mandando. E num dia aí que ela dividiu o pessoal, tentando fazer – tanto que hoje se tem festividade na escola, eu falo que ajudo a olhar, mas eu não consigo ensaiar, não consigo dançar – porque ela virou pra turma e falou: ‘olha a P7 lá, todo mundo olhando pra ela, parece uma pata’, todo mundo parou e ficou olhando pra mim, eu fiquei olhando também, abaixei a cabeça, e voltei, aí nunca mais dancei na minha vida e também depois disso teve, o ritmo que ela pediu, ninguém queria me escolher, eu fui a última, lógico, eu fui humilhada. (...) Eu tinha vergonha de não conseguir então eu tinha vergonha de contar pros meus pais que eu não consegui, então eu não levava pra casa quando era dança.” [SIC]

A fala mostra o sofrimento devido ao comportamento de uma professora que deixou marcas que perduram até a atualidade. Tal colocação se torna um alerta sobre como a postura de um professor pode influenciar a forma como o aluno vai se relacionar com determinados assuntos e determinadas situações no resto de sua vida, caso essa memória não seja resignificada.

Ao mesmo tempo, apesar de algumas memórias estarem ligadas a sentimentos negativos, os discursos também evidenciaram saudosismo.

P<sup>16</sup> - "Eu adorava a EF que era em Campinas, a gente tinha aqueles interescolas. Então eu amava, sempre participava. "Era uma coisa muito gostosa. Então assim a minha EF (...) a lembrança é maravilhosa."

P<sup>24</sup> - "Bom na minha EF infantil eu não tive Educação Física, no meu fundamental do 1° ao 4° ano eu tive EF, e as aulas eram bem legais."

G<sup>2</sup> - "Acho que como aluna que fui é o momento mais prazerosos."

P<sup>14</sup> - "Enquanto aluna, que era muito legal, entendeu, mas também a gente sabe, hoje em dia precisa trabalhar além disso, entendeu."  
[SIC]

As falas trazem um questionamento sobre o gostar da disciplina ou do ambiente que a disciplina trazia para eles. Desta forma, foi possível perceber que cada ator, a partir das suas experiências enquanto aluno, vivenciou e assimilou uma forma de EF no seu ser, e, como já foi dito anteriormente, se faz importante um olhar cuidadoso para tais fatos, pois se não forem dispostas outras maneiras de reflexão tais pessoas podem significar e compreender alguns aspectos de forma menos ampla, ligada exclusivamente à sua forma de interpretar uma vivência e não construir um conceito mais amplo.

#### **5.4- Divisão por sexo, período das aulas e condições físicas das escolas.**

A partir das memórias, uma questão que foi bastante referida diz respeito à divisão das aulas por sexo, ou seja, meninos só faziam aulas com meninos, e meninas com meninas. Houve a descrição de um professor de EF que colocou a questão de que foi formado para ministrar aulas apenas para meninos e relatou que, com o tempo, a realidade mudou, mas que inicialmente a ideia de englobar meninos e meninas na mesma aula parecia excêntrica.

PEF<sup>7</sup> - "E eu peguei a época da transição né. Que as aulas de Educação Física eram no período contrário mesmo, eu me efetivei como professor de Educação Física masculino. Depois veio a união né?! A gente começou a dar aula no período e para classe toda, (...) muito importante também a presença do grupo misto, por que as pessoas acabam se respeitando mais, entendendo as diferenças fisiológica de formação dos meninos e das meninas, a parte de estrutura corporal e eu acho que a questão de relacionamento mesmo, respeito, isso acho que a gente consegue trabalhar bem."  
[SIC]

Essa característica de divisão por sexo tinha caráter legal, baseada no Decreto Federal nº 69.450/71,

Art. 5 - Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da Educação Física, desportiva e recreativa são situados em:

I - Quanto à sequência e distribuição semanal, três sessões no ensino, primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos.

II - Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 min. Não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades.

III - Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física (BRASIL, 1971).

Como é possível notar, o item III colocava-se a preferência de aulas divididas por sexo e que levasse em consideração aptidão física. Rúbio e Nunes (2008) coloca que a EF no período técnico-esportivo, por valorizar atividades culturalmente tidas como masculinas, enfatizava a identidade de homem, então a separação dos sexos justificada por um caráter biológico de rendimento inferior da mulher, no qual as meninas atrapalhavam a aula dos meninos. Assim, a EF contribuía para a determinação de valores enaltecidos e a colocação de padrões acerca do masculino e feminino.

Além dessa orientação, as características enaltecidas no texto do decreto acabam por influenciar outras questões sobre o desenvolvimento das aulas como uma organização das turmas que não condiz com a organização escolar, o que não permite que as aulas de EF sejam realizadas no mesmo turno das demais disciplinas e determinando o oferecimento no contraturno escolar.

Nos três grupos de atores, pedagogas, gestores e professores de EF, apareceram relatos de que, em algum nível de ensino, as aulas de EF eram ministradas em período oposto às outras disciplinas. Sendo assim, se o aluno ia à escola no período da manhã, o mesmo tinha aulas de EF na parte da tarde, não sendo englobada na grade horária como as demais aulas. Tal procedimento acabava por prejudicar as camadas populares que deveriam se deslocar nos dois turnos para as aulas.

A questão da realização em horário oposto e a realização de atividade fora das dependências escolares (quadras, ginásios municipais), como citados anteriormente, traz a ideia, novamente, da EF como algo fora da escola, inserido na mesma, mas não pertencente às regras e condutas daquele local. Esse questionamento apareceu nas falas.

P17 – “Eu fazia EF não na escola porque na escola não tinha quadra né, e a professora achava que ela só ia dar EF numa quadra (...) então a nossa EF era feita na quadra da prefeitura municipal, que não era dentro da escola. Mas tinha espaço na escola pra ela desenvolver jogos, pra ela desenvolver dança, mas ela queria uma quadra.”

G2 – “Eu lembro que eu estudava no colégio Y e eu lembro que não tinha quadra então a gente ia em período contrário na quadra dos X.”  
[SIC]

O Coletivo de Autores (1992) expõe essas diferenças estruturais na forma como aconteciam as aulas EF, que a particularizava com relação às demais disciplinas, as necessidades de espaço amplos e, muitas vezes, específicos, a organização de tempos, exigiam da escola uma estrutura física que quando não se fazia presente acarretava na transferência das práticas à praças e clubes nas imediações das escolas.

Nessa concepção de EF como algo inserido na escola, porém não parte integrante e de igual tratamento, se mostrava de outras maneiras, como por exemplo a permissão para não cursar a disciplina no ensino médio noturno, pois as aulas ocorriam em contraturno. Assim, alunos que trabalhavam eram dispensados, ou seja, existe a noção de secundária, não sendo vista como tão importante para a formação do indivíduo.

### **5.5- Avaliação e perfil da disciplina**

A EF nas memórias retoma um período no qual a ligação era com o aspecto físico, literalmente. Houve um relato sobre a presença de um médico na escola que avaliava se o aluno era apto ou não às aulas, a avaliação por meio de testes físicos e a responsabilidade de um controle biométrico por parte do professor específico.

PEF1 – “Lembrei de algo também de diferenciado que aconteceu. Para a Educação Física tinha o médico na escola, na minha época, eu sou quase dessa nomenclatura, primário, aí vinha um médico na escola e só fazia uns exames ali, aqueles básicos, para falar se dá para todo mundo fazer a educação, e aí eu lembro que o médico viu

uma coisinha assim no meu coração aí ele pois lá 'não apto' e eu fiquei um longo tempo sem fazer Educação Física.”

PEF4 – “Lembrei de uma avaliação que o professor dava, até a avaliação dele era um teste de Cooper na quadra mesmo, acho que na quadra era 60 metros era a volta na quadra e ficava lá, 12 minutos correndo. Ai dependendo do desempenho era C, D, A. A nota era essa aula.”

P12 – “Você já viu alguém ser chamado por falta de peso? Meu pai era chamado todo mês, porque a Educação Física era saúde, então altura e peso, meu pai era, todo mês ia lá, porque a professora chamava os pais.”

G3 – “(...) mas os que tinham alguma deficiência já não participavam das atividades física, já eram dispensados das atividades físicas.”  
[SIC]

A ligação com aspectos da higiene que se deu na origem da disciplina, a questão da mesma ser utilizada para a construção de um corpo ágil, saudável e disciplinado, se mostra nas memórias. Nesse contexto, a disciplina é estreitamente ligada às questões práticas, de desempenho, saúde e aspectos biométricos. O médico como autoridade de um conhecimento biológico orienta a função da EF na manutenção de corpos saudáveis (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Essa questão do médico ainda está presente na atualidade, à medida em que é possível um aluno se eximir das aulas de EF com um atestado.

A diferença, porém, se dá observando a última colocação no diálogo, o qual expressa que, se a criança tinha alguma deficiência física, ela era imediatamente dispensada da disciplina, pois era considerada 'não apta', mais uma vez realçando o caráter prático associado a EF.

Hoje o discurso é outro: abrange-se a inclusão e, na teoria, as aulas são para todos. Contudo, fica o dilema em saber se os discursos dão conta de novas práticas ou se as raízes que foram criadas, tanto de formação quanto de experiência dos alunos foram resinificados nas práticas.

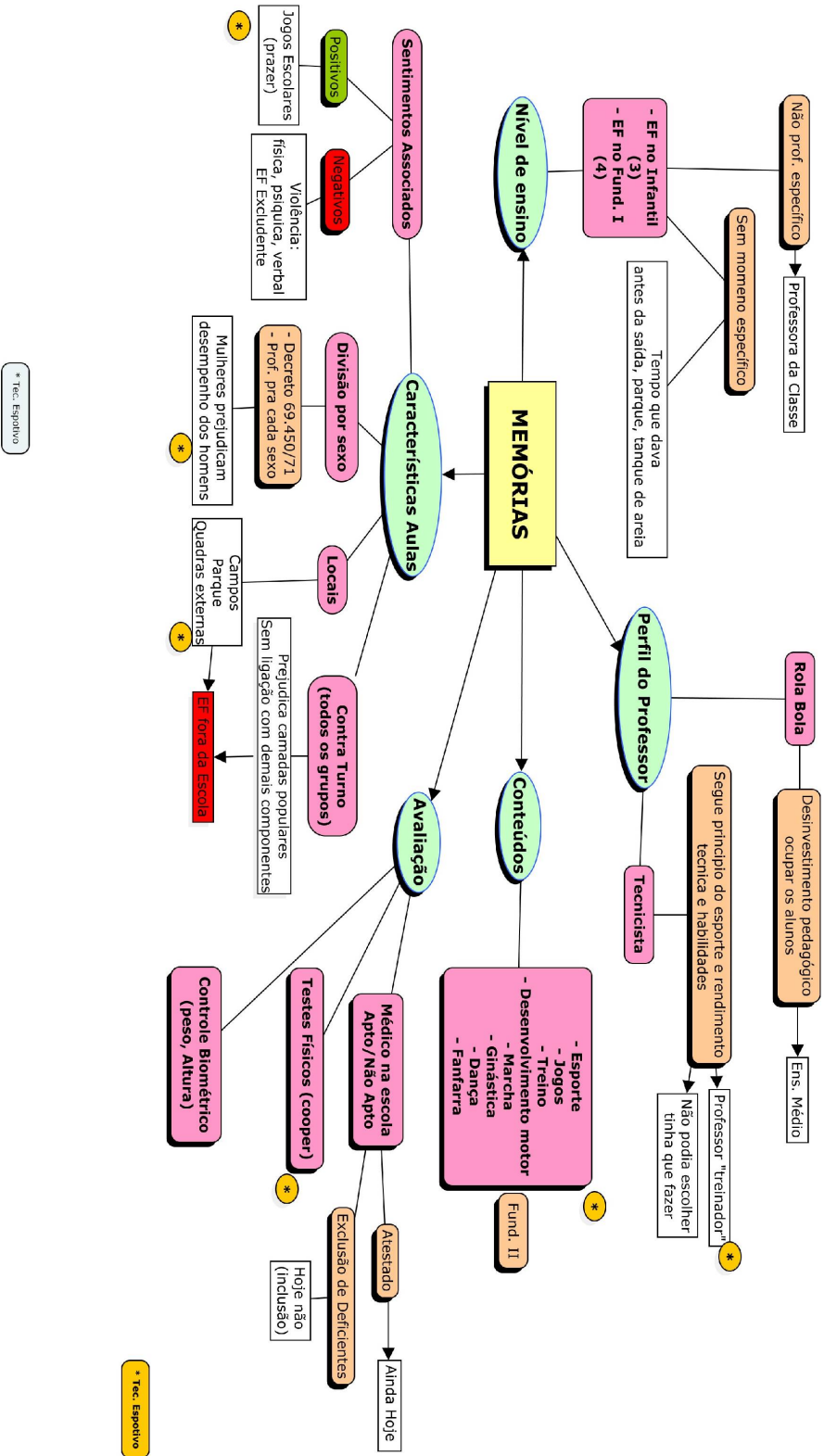


Figura 1 - Memórias sobre EF



## **6- CONCEITO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Para discutir os conceitos ligados à área, dividimos a explanação inicial entre alunos e atores adultos (professores e gestores), para posteriormente fazer relações pertinentes. Ao lançar um olhar sobre os dados advindos da pesquisa, a categoria que mais apareceu ligada à conceituação da área foi a dos conteúdos (específicos e associados), estes foram bastante relacionados ao entendimento da disciplina.

Sendo assim, a primeira compreensão que se tem é que os conteúdos, muitas vezes, são atribuídos como sinônimo do que a área representa ou mesmo da cultura que carrega. De certa forma, os conteúdos mostram o que se pretende difundir e compreender de uma cultura existente, uma sociedade vigente ou uma sociedade que se objetiva. É uma construção social não estática, os conteúdos se modificam à medida que a sociedade se transforma, trazem consigo visões sobre o educando, da cultura e função social da escola em determinado momento histórico. (SACRISTÁN, 1998).

Darido (2012) explica que nos conteúdos estão inseridos conceitos, concepções, processos, princípios, regras, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, valores, convicções e atitudes, hábitos sociais. Estes constituem uma base objetiva da instrução-conhecimento sistematizada e são viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação. À medida que os conteúdos se ligam ao que se quer propagar, modificar e estabelecer sobre determinados assuntos, a ligação da conceituação da área através de conteúdos se torna compreensível.

### **6.1- O Posicionamento dos alunos**

Assim, os alunos, ao definirem a EF escolar, muitos usaram conteúdos para caracterizar, explicar e até justificar a disciplina. Dentro dos assuntos, o esporte foi o termo mais referido pelos alunos. A forma como ele é mencionado se assemelha às lembranças citadas no capítulo anterior, sendo considerado basicamente uma prática esportiva, ou seja, relacionado ao fazer, não um conceito amplo dentro da cultura corporal de movimento. Os relatos trazem a prática de fundamentos e atividades que remetem a esportes amplamente difundidos na escola e na cultura brasileira, como é o caso do futebol e do basquete. Nesse contexto, as falas mostram ideias sobre o que é a EF para os alunos.

A<sup>27</sup> – “Jogar basquete, que a gente joga quase todo dia.”

A<sup>29</sup> – “Praticar esportes.”

P<sup>14</sup> - “(...) é técnica de esporte.” [SIC]

É interessante notar palavras que remetem ao processo histórico da EF, como prática e técnica. Tais menções trazem consigo ideias intrínsecas sobre a área, de uma disciplina baseada na ação, no modo de fazer.

A justificativa da presença da EF na escola por parte dos alunos também se relaciona à concepção destes com tal conteúdo citado.

A<sup>24</sup> - “Pra melhorar nossas esportivas.”

A<sup>21</sup> - “Jogar basquete.”

A<sup>27</sup> – “Por causa que a gente precisa aprender os esportes.”

Esta ligação da disciplina com o esporte parece ser tão intensa que, apesar das diferentes visões que se desenvolveram sobre a área, sobretudo a partir dos anos 80 (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO, 1995, CAPARROZ e BRACHT, 2007), como a visão desenvolvimentista, da psicomotricidade, crítica, entre outras, o esporte, ainda é conteúdo mais associado e parece não se apresentar de maneira diferente da relatada nas memórias dos professores e gestores.

Além do aspecto cultural, é possível compreender tal ligação à medida que se leva um olhar para a formação do professor, que traz consigo as experiências vivenciadas no seu processo de formação, desde a educação básica até o ensino superior, nas relações criadas, o que interfere nas escolhas dos conteúdos e formas como estes são trabalhados (GATTI, 1996; MELLOUK e GAUTHIER, 2004).

Outro conceito que apareceu ligado a área, servindo para defini-la e caracterizá-la, é que assim como o esporte pode ser considerado um conteúdo, foi a ideia de brincadeira.

A<sup>17</sup> - “É uma aula que a gente brinca.”

A<sup>25</sup> - “Aula de brincar e de aprender.”

As brincadeiras são um conteúdo das aulas de EF, sobretudo no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1997, 1998; BNCC, 2016). Elas são concebidas como um aspecto da cultura corporal que deve ser vivenciado e compreendido à medida fazem parte da sociedade. A palavra, em um sentido amplo, pode conter o significado de algo feito com prazer, leve, associado à diversão, ou ainda, no sentido pejorativo, como algo sem valor, não sério.

Já na segunda fala, quando o aluno cita, posteriormente ao termo brincar, o verbo aprender, é possível fazer uma interpretação da não associação da brincadeira com o aprendizado por parte deste aluno, já que o mesmo precisa firmar que, além de brincar, também se aprende em tais aulas. Dentro desta mesma interpretação, a brincadeira, portanto, pode ser considerada como sinônimo de diversão.

Em consonância e embasando as interpretações anteriores, outros alunos conceituam a disciplina como diversão, distração.

A<sup>17</sup> - " EF é uma coisa pra se divertir."

A<sup>26</sup> - "De se divertir."

A<sup>12</sup> - "Pra descansar o cérebro."

A<sup>18</sup> - "Pra sair da lição."

Ao olhar para essas falas, existe uma relação da disciplina como algo leve, muitas vezes destituídos de um objetivo específico além da diversão. Dessa forma, para alguns, a disciplina seria um momento para sair da rotina maçante de controle dentro da sala de aula, e poder "descansar o cérebro", se soltar. Com tais colocações pode-se dizer que existe uma possível crença nas falas, a qual não associa o aprender com algo divertido, leve.

Ainda com relação a conceitos e conteúdo usados para definir e justificar a disciplina, a questão do exercício físico e a ligação com o aspecto físico, biológico, apareceu nas falas.

A<sup>27</sup> - "Exercício."

A<sup>21</sup> - "Academia."

A<sup>29</sup> - "É bom pro corpo."

A<sup>25</sup> - "Vai se a gente é gordinho."

A<sup>29</sup> - "Aí vai emagrecer."

A<sup>25</sup> - "Aí vai correr."

A<sup>24</sup> - "Aí emagrece."

A<sup>25</sup> - "Aí vai fazendo Educação Física, fazendo, fazendo, fazendo, que nem academia, aí emagrece." [SIC]

Esse diálogo entre um grupo de aluno é bastante interessante, devido a relação que eles fazem da EF, com o exercício, com a saúde/emagrecimento, tema tão presente na sociedade atual. Nesse contexto, pode-se pensar que a EF poderia

ser tratada como um momento de cuidar do corpo e dessa dita “saúde”, no seu sentido prático, e não tanto conceitual.

A ligação da EF com a saúde remonta ao histórico da área ligada a fatores higiênicos, em que os exercícios físicos passam a ser entendidos como “receita” e “remédio” para corpos saudáveis, ágeis e disciplinados (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse sentido, é possível pensar que a EF na concepção de alguns alunos se associa às crenças semelhantes. A influência das mídias e a constatação científica do sedentarismo como um sério fator de risco à saúde, contribuem para tal associação das aulas de EF com os exercícios físicos, o que beneficiaria o corpo no seu aspecto biológico. Guedes (1999) alerta, porém, que a visão de EF com o objetivo de aquisição e manutenção de saúde se torna equivocada, à medida que se preocupa somente com aspectos práticos, da realização do exercício, sem nenhuma consequência para a formação educacional dos alunos.

Por fim, dentro das discussões sobre as funções da EF, a questão das relações escolares, de certa maneira, foi explanada em uma fala de aluno.

A<sup>24</sup> - “Pra ajudar a gente a escrever.”

No caso aqui, a fala pode ser interpretada como uma valorização do saber escrever em detrimento aos saberes associados à EF. Assim ela se justifica, na visão deste aluno, por contribuir para melhorar aspectos ligados à outra disciplina, tendo na visão deste um caráter em algum nível utilitarista da EF, podendo levar a discussão de uma crença na falta de serventia própria, amparando alguns saberes julgados como mais importantes.

## **6.2- O Posicionamento de professores e gestores**

Os professores e gestores apresentaram pontos de vista mais amplos sobre a área.

P<sup>12</sup> – “Pra mim, movimento, saúde, e regra social.”

P<sup>6</sup> - "Eu acho que é movimento, corpo, regra, respeito, tudo isso trabalhado em conjunto.”

P<sup>7</sup> - "Pra mim é como ela falou, a EF pra mim é atividade corporal, regras, mas também é como a gente faz na sala de aula, é desenvolver a cidadania, porque esse aluno que está lá com ele vai ser um futuro cidadão, então esse outro lado também tem que ser

desenvolvido no aluno, e como ele desenvolve através das regras, através de como ele vai.”

G1 - “Se ele se socializa, né, as vezes ele na sala de aula na maneira como é distribuída as atividades, tal, não dá pra perceber tanto se ele consegue se socializar tanto quanto na EF.”

PEF4 - “Pra mim (...) tem muito dos valores né pra ensinar, trabalhar bastante valores para a criançada, eu acho que é muito importante.” [SIC]

Nas falas, é possível perceber que a EF não foi definida estritamente por um conceito. Palavras como movimento, saúde, valores sociais, que são termos bastante amplos, se repetem e são utilizados para a designação da área.

O movimento é um pressuposto esperado na caracterização da disciplina que tem o seu início pautado na prática. Essa relação do movimento com a ação, o se mexer, se confirma nas falas seguintes.

G1 – “Eu concordo, acho que a primeira palavra que vem na minha cabeça também é movimento.”

G6 – “Pra mim também né, quando se fala em EF eu vejo ação e atitude, que que é isso? Movimento.”

PEF3 – “Pra mim a EF é movimento, e a gente trabalha esse movimento com as crianças os movimentos inseridos na nossa cultura, a cultura do movimento é o que a gente tem passado, e a partir disso tem outras coisas que se expandem.” [SIC]

Para além da ideia habitual sobre o movimento, uma gestora apresentou um sentido mais amplo a tal conceito.

G3 – “Eu tenho assim, quando eu penso em EF eu penso em movimento, e aí assim, o movimento ele é inerente ao ser humano, mesmo a criança que tem uma paralisia ela tem movimento, então todo os seres humanos tem esse tipo de movimento, então é, então como é que a gente deixa de lado uma disciplina que é tão importante que é tão inerente ao ser humano (...) Então a criança está lá na barriga e a mãe sente o movimento da criança então é inerente ao ser vivo (...) Ahm, então quando eu penso em EF eu penso em movimento talvez esteja até equivocado, é mais do que isso, mas eu penso nessa questão e movimento é tudo né. Por isso que agora a EF ela tem mais essa questão da inclusão, se existe movimento, existe movimento em qualquer ser vivo né, nesse sentido que eu penso.” [SIC]

Nessas concepções sobre a área o movimento ganha um significado amplo, não apenas o antônimo de estar parado, mas talvez o sinônimo de se estar vivo, para além de um conteúdo é compreender a complexidade humana. A ideia do ser

humano integral pode estar ligada a um dos “novos” paradigmas da educação, os chamados *paradigma holonômicos*. Estes baseiam-se na totalidade do sujeito, valorizam a iniciativa e a criatividade; para eles, os paradigmas clássicos (positivistas e marxistas) reduzem a totalidade e a complexidade (GADOTTI, 2000). Assim, a ideia do movimento como algo além da prática, que integra qualquer ser humano, mostra uma visão diferenciada, para além de algo mecânico, mas como algo inerente ao ser.

Dentro da fala como um todo, um olhar direcionado ao posicionamento, “*como é que a gente deixa de lado uma disciplina tão importante e tão inerente ao ser humano*”, chama a atenção, pois ao se colocar, a gestora reflete sobre a sua fala e as ações, percebendo uma incoerência à medida que no discurso existe uma valorização da área, mas que na prática este não se torna efetivo.

Além do movimento como algo intrínseco à EF, na visão dos adultos outro aspecto é constantemente citado, que é a relação estreita entre a disciplina e o desenvolvimento de questões sociais. Termos como regras, socializar, valores, mostram um olhar que perpassa a prática e conteúdos específicos associados às aulas. Lovisoló (1995) levanta a questão da utilidade nos programas de intervenção do professor de EF, o autor diz que a tradição da área parece estar ligada a formulação de propostas no plano de atividades corporais que realizem valores sociais. Assim, em determinado período, estes eram de caráter prioritariamente higiênicos e estéticos, e em outro, ligados mais a objetivos sociais, como cidadania, regras, respeito, socialização.

Dentro das concepções, apareceu a ideia de relação interdisciplinar como definidor da área.

P<sup>14</sup> - "Eu acho que é um trabalho em parceria com o professor de sala de aula, eu vejo assim a EF completa, né o que a gente faz na sala de aula. Ajuda muito desde que trabalhada adequadamente."

P<sup>12</sup> - "Quando eu comecei (...) há 22 anos atrás o professor 'A' (...) ele falava assim pra gente: - "posso pegar seu caderno?." Ele pegava o semanário e via o que a gente estava dando de disciplina. Na semana seguinte ele vinha e falava: -'as minhas brincadeiras são essas e queria que você visse aonde você está sentindo mais dificuldade e com quê?' Então você relatava no caderno pegava, então ele desenvolvia jogos em cima das dificuldades que eu tinha na sala de aula, então pra mim, foi muito gratificante. Primeiro ano, eu fiquei 12 anos com o 1º ano, ele ficou vários anos seguidos, a gente trabalhava em equipe, tanto que não tinha HTPI, a gente ficava junto. Era jogos de português, era jogos de matemática, e dava até

ballet, então achei aquilo lindo e maravilhoso. Que ajudava muito com a gente.” [SIC]

Ao observar as colocações, percebe-se que, ao mesmo tempo que as pedagogas buscam trazer uma possível ideia de interdisciplinaridade, elas trazem consigo, embora de forma inconsciente, uma concepção da não suficiência da EF por ela mesma, tendo uma função de completar aos assuntos trabalhados em sala de aula, o que mostra a valorização de determinados saberes em detrimento de outros na escola. Assim novamente a EF e suas práticas ganham um caráter utilitário para alguém dos seus fins próprios.

Por fim, além dessas imagens ligadas à EF, uma compreensão bastante interessante e ampla sobre a área apareceu, trazendo o olhar da EF como profissão.

PEF2 – “É, pra mim a EF é formação, na minha vida hoje é minha profissão, é uma área de conhecimento que ela tem diferentes ramificações, diferentes inserções, diferentes possibilidades, mas hoje eu vejo a EF como formação profissionalização assim é meu (...) é minha profissão é o que eu faço, é o meu trabalho, então é um área super importante que é vital numa sociedade, no desenvolvimento do indivíduo, mas atualmente é a minha profissão, eu consegui enxergar que, é ...não sei, porque às vezes antes, eu sempre achei muitas coisas e eu via como prazer, eu via como *hobby*, via como lazer, essa outras possibilidades. Atualmente eu consigo enxergar como meu modo de trabalho, e sua importância na formação do indivíduo na sociedade e da escola.”

Nessa fala é possível perceber como a professora ressignificou a EF em sua vida a partir da sua formação e experiência profissional, deixando de ser considerada apenas um lazer, um *hobby* ou uma disciplina da escola para ser uma profissão, uma área de formação.

### **6.3- A origem dos entendimentos sobre Educação Física**

Ao buscar compreensões sobre como se deu a formação desses conceitos e quais referenciais embasaram a formação das representações, alguns indícios apareceram, dentre eles, que as vivências no período escolar, pessoas do convívio, cursos de formação, leituras sobre o tema, mídia, contribuem para a construção dessas ideias.

Como era de se esperar, os alunos têm como principal formador de opinião as aulas que vivenciam na escola. Tal fato é possível notar pelas falas:

A<sup>14</sup> – “Anos de prática.”

A<sup>29</sup> – “Por causa das nossas aulas do dia a dia.”

A<sup>27</sup> – “É por que a gente faz.” [SIC]

Outro fator que se mostra bastante ligado às origens dos entendimentos é a presença de pessoas que conversam sobre o tema e fazem os atores refletir sobre a disciplina.

A<sup>14</sup> – “Meu pai fala bastante dos esportes pra nós então nós sabe essa parte, meu pai estava fazendo faculdade de professor de Educação Física, ele falava sempre pra praticar o esporte, saber perder saber ganhar.”

A<sup>17</sup> – “A minha mãe também (...) as professoras também.” [SIC]

Essas colocações trazem a informação da importância de um olhar atento às aulas que estão sendo ministradas, as ideias e conceitos que elas passam ou perpetuam, e ainda alertam para um olhar cuidadoso sobre as representações dos professores e pais. A forma como estes lidam com alguns temas podem influenciar diretamente na opinião do aluno e a maneira como esse se relaciona a determinados aspectos. Mazzotti (1994) coloca que, ao interagir em casa, no trabalho, com amigos, existe a criação de consensos, nesses convívios se perpetuam e se formam representações, que deixam de ser meras opiniões e passam a se tornar teorias, esquemas, a fim de facilitar a compreensão de objetos, facilitar a comunicação e embasar condutas, essas “ideias comuns”, criam uma identidade grupal e trazem o sentimento de pertencimento.

Já para os professores e gestores houve quem enalteceu a experiência como aluno e suas vivências de uma maneira geral, outros lembraram de pessoas importantes do seu convívio que o fizeram refletir sobre a disciplina, ora sendo uma influência positiva a ponto de incentivar a explorar mais o assunto, e ora sendo uma experiência não tão gratificante que levou o ator a refletir e buscar formas de ser diferente. A seguir algumas falas que demonstram essas percepções:

P<sup>12</sup> – “Porque a gente vivenciou como aluno, experienciamos todas as aulas.”

P<sup>24</sup> – “Eu acho que a formação principal desse conceito foi das minhas vivências nas aulas principalmente.”

PEF4 – “Então tudo que você vivenciou você leva com você, nas suas práticas, você tem que pensar tudo, você vai meio que direcionando.”



P<sup>23</sup> – “(...) eu aprendi muito com meus pais, com o meu pai né, principalmente, a gostar de fazer atividade física.”

PEF5 – “Acho que foi as experiências dos professores, futebol, natação, é por incrível que pareça, outros professores que não eram da escola na escola também eram pessoas muito agradáveis (...), mas essa união de pessoas influentes, principalmente com os ensinamentos que me fizeram estar onde estou.”

PEF2 – “É, na verdade desde antes da universidade eu sempre tentei, quis prestar EF, eu fiquei 3 anos pra prestar eh, tentando, aí depois do terceiro ano eu consegui entrar, e aí no terceiro ano eu assisti uma palestra da ‘S’, e ela teve um poder sobre mim, e eu me apaixonei por ela, fiquei encantada por ela né, ela falava com aquele amor pela profissão assim, falava da profissão assim e aí eu falei nossa, aí eu falei nossa, fui pesquisar sobre ela, vi quem era ela, e aí falei nossa onde ela trabalha né, na “Z”, falei nossa vou entrar na ‘Z’, aí eu entrei e desde sempre eu trabalhei com ela. Então foi isso assim. Foi muito significativo.”

As experiências vividas aparecem como uma importante base para a formação de concepções acerca da EF, assim como pessoas importantes como familiares e professores. A última fala, novamente, mostra a importância de um professor na vida do aluno, e que a postura deste pode influenciar diretamente nas escolhas dos indivíduos. Através da prática docente, este, que possui presença diária na vida do aluno, imprime sua identidade, cria uma maneira própria de transmitir a cultura, interpreta os conteúdos de forma própria e dissemina o conhecimento. (PIMENTEL, 2008)

Além desses aspectos, a formação superior também apareceu como responsável por ajudar na formação de conceitos sobre o tema, porém, curiosamente, esta foi mais presente no grupo de professores de EF.

PEF6 – “É uma coisa que me fez assim, eu considero bastante a minha formação que eu acho que ela foi bem rica nessa questão das vivências mesmo dessa parte da licenciatura.”

PEF3 – “E pra mim essa concepção veio mais durante a faculdade, a minha visão, quando eu entrei no curso de EF, eu queria por causa dos meus professores da época de escola que dava a bola pro pessoal brincar, a gente jogava e era legal, e era isso. Aí quando eu entrei na faculdade, eu inicialmente eu não queria fazer licenciatura, depois eu comecei a ver, queria trabalhar como bacharel, aí surgiu a possibilidade de ir pra área de licenciatura, eu consegui a bolsa do PIBID tal eu comecei a estudar mais e ver que aí que eu voltei pra aquele começo que eu queria ser professor, e eu entendi que se eu quisesse ser professor era de uma maneira diferente, não era pra fazer aquilo que eu tinha na época de escola, e foi isso.” [SIC]

As falas podem levar à reflexão de que, para que alguns ressignificassem conceitos muitas vezes populares, ligados estritamente à prática, a formação específica, que possibilita alguns questionamentos, foi a que viabilizou sair daquele pensamento do senso-comum.

À medida que as representações partem de um senso comum, e determinam uma forma de pensamento social, e que estes contêm o conteúdo social, grupal nas suas formações (JODELET, 2001), o fato dos professores especialistas serem postos a refletir sobre a área, a partir de outras perspectivas, além da prática, das experiências como aluno, o contato com a formação específica levam esses atores a entrarem em um novo grupo. Neste contato, novos saberes são apresentados, o encontro com estudiosos sobre a área que contextualizam a EF ao longo do seu processo histórico, e trazem outras informações, outros conceitos, possibilitam o desenvolvimento de reflexões amplas, possibilitando a ressignificação de algumas ideias, construindo novas concepções e formando outras representações.

Para além de períodos de formação institucionalizados, algumas colocações permitem refletir sobre a formação que ocorre na troca, essa categoria, diz respeito à experiência profissional que trouxe reflexões sobre práticas e conceitos.

P<sup>2</sup> – “Acho que hoje a gente leva a nossa vida profissional para construir esse conceito.”

G4 – “Eu particularmente acho que eu fui construindo um pouco dessa ideia também pela experiência, seja como docente ou como coordenadora pedagógica que fui em determinada etapa da vida né, eu acho que eu aprendi mais a entender o papel da EF como no papel de coordenadora pedagógica quando eu tentava organizar o currículo de forma que tudo se trabalhasse de forma interdisciplinar esse era meu grande desafio, então eu acho que eu fui tentando pensar um pouco nisso naquele momento, talvez eu traga um pouco dessa ideia de lá.”

G6 – “E toda essa importância, como eu vejo, a concepção da EF pra mim foi através do meu trabalho né, da minha escolha de profissão.”  
[SIC]

Em acordo com as falas como qualquer outra forma de conhecimento, ele está em contínua transformação, sendo criado e recriado, e de forma mais consistente em sociedades em que exista uma maior popularização do conhecimento científico e tecnológico (GERMANO, KELUSZA, 2010).

Dessa forma, pensado a origem dos entendimentos e a maneira como ele se modifica na história de vida dos autores, é possível refletir que muitas são as

influências para que um conceito seja formado, e que ter experiências, guiadas por uma formação ou através de uma prática complementar, ajuda os indivíduos a refletir, criar e até redefinir as suas representações.

#### **6.4- As aproximações e diferenças entre alunos, professores e gestores sobre o conceito**

À medida que lançamos o olhar para as colocações dos atores, alguns aspectos se aproximaram e outros se distanciaram enquanto definições e representações sobre a EF escolar.

Com relação a aspectos de proximidade, pode-se perceber que tanto o grupo de pedagogas e gestores, quanto o grupo de alunos, utilizaram os conteúdos da disciplina EF para definir a área, dentre estes o mais citado foi esporte. Tal acontecimento traz a reflexão que apesar de, a partir da década de 80, outros paradigmas envolverem as conjecturas da área (SOARES, 1996; BRACHT, 1999; DARIDO, 2003), o esporte ainda é o aspecto mais associado à disciplina e este traz muitas vezes a noção do que seja a área.

Outra definição ligada a EF, principalmente nos grupos de alunos e pedagogas, mas que apareceu também em um relato de um professor especialista, foi a área estar relacionada às questões de saúde. Essa relação se torna compreensível pelo entendimento do componente biológico do homem e a história da EF que teve seu início ligada a aspectos higiênicos, da construção de um corpo saudável, forte, preparado. Lovisolo (1995), em seu estudo, menciona que o discurso biomédico da EF continua apresentando demandas vinculadas à saúde. Nesse sentido, um aspecto comum é a correspondência da área com a de prevenção de doenças e melhora da velhice. Tais ideias refletem na escola e nas representações sobre a disciplina. Guedes (1999) comenta que hoje, no entanto, esta relação da EF escolar com a saúde seria ligada a uma função de fazer os alunos compreenderem a importância de se ter hábitos saudáveis.

Os dados mostraram uma curiosa representação da disciplina como algo para melhorar o desempenho em outros componentes curriculares, trazendo, dessa forma, uma concepção utilitarista da EF. Esta ideia se apresentou nos grupos de alunos, pedagogas e gestores. Os últimos se posicionam a partir de uma noção de interdisciplinaridade, porém, uma análise nas falas mostra muito mais uma questão

da EF em função de outros saberes escolares, à medida que esta contribuiria para melhora dos mesmos. Tal aspecto também pode ser compreendido ao lançar um olhar para história, quando a psicomotricidade se torna uma premissa e a EF não tem mais um conteúdo seu, se tornando um meio para. Assim, ela se envolve com tarefas da escola, e tem como objetivo a formação integral do aluno, englobando processos cognitivos, afetivos e psicomotores. (SOARES, 1996).

Ao olhar para essa compreensão, uma observação se torna pertinente, visto que a mesma apareceu nos adultos formados em pedagogia; logo, pode-se especular que tal concepção pode estar ligada à formação superior, uma compreensão da área pedagógica sobre a EF.

Para além desses aspectos comuns, houveram concepções que se destacaram nos grupos de adultos, e outras apenas no das crianças. A concepção que apareceu somente no grupo de alunos foi a representação da aula como diversão, como brincadeira, um período para distração. Esses aspectos trazem a ideias e a relação com a prática, sentimentos associados à experiência, que servem para compreender o que seja EF. Lovisolo (1995, p. 24), em seu estudo, observa que “somente para as crianças o jogo, o esporte, e a brincadeira se colocam em si como finalidade.” Essa forma de entendimento conversa com a definição básica das representações, que são saberes advindos da prática, das experiências, ligadas ao contexto, estas por sua vez trazem características que se manifestam do objeto representado, e ajudam o sujeito a agir (JODELET, 2001).

Assim, a relação específica de ação com a EF escolar traz esses conceitos, e caracterizam uma representação específica para tal grupo. Os demais grupos por não vivenciarem a EF da mesma maneira trazem outras concepções, por ora mais teórica.

Na concepção dos adultos, o movimento foi o termo mais usado como definição, uma aula de se movimentar, trazendo um conceito prático e a relação da disciplina com o fazer. Em algumas falas, porém, aparece uma compreensão dessa ação como algo abrangente, que engloba a totalidade do ser e, assim, garante a formação do aluno por inteiro na escola, voltando a questão da busca pelo desenvolvimento integral do aluno, sendo a EF a disciplina responsável pelo corpo. Tal ligação novamente pode estar ligada à concepção de psicomotricidade ou paradigmas holonômicos (GADOTTI, 2000).

Os adultos, por sua vez, também enfatizaram uma outra concepção: a ligação do esporte e, conseqüentemente, a EF, como lugar de se trabalhar regras e socialização. Os jogos de uma maneira geral, incluindo os desportivos, afloram conflitos nas relações sociais, o que torna propício a abordagem de tais temas na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Na sua história, a EF sempre esteve ligada a objetivos sociais, assim, de certa forma, uma discussão presente na área é sobre os propósitos coletivos que ela promove, persegue e realiza (LOVISOLO, 1995), tornando tal ideia compreensível.

Os professores especialistas em suas concepções mostraram uma ideia diferentes dos demais atores. Esses definem a EF como uma disciplina ligada a cultura corporal de movimento. Essa perspectiva da EF escolar esteve associada às mudanças de paradigmas a partir da década de 80, nela a expressão corporal é um patrimônio da humanidade, construída histórica e culturalmente, assim, considera que as atividades corporais foram construídas dentro de um contexto respondendo a determinados estímulos, desafios ou necessidade. Dessa forma, a função da EF na escola seria tornar o aluno consciente dessa cultura para que ele não seja mero reprodutor; busca então desenvolver a crítica sem desconsiderar os conhecimentos técnicos, porém não os colocando como únicos nos conteúdos de aprendizagem, sendo dessa maneira o objeto da EF a cultura corporal de movimento e suas manifestações. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Essa concepção, quase exclusiva de professores de EF, leva um questionamento sobre a peculiaridade e a possível mudança em uma concepção de senso comum, que coloca a EF como um lugar de aprendizagem do e pelo esporte. O senso comum auxilia a compreensão do mundo imediato e estes, por sua vez, repousam nas representações sociais (GRIZE, 2001), levando em conta que um grupo gera uma identidade compartilhando realidades e ideias (JODELET, 2001). Essa concepção diferenciada provém de experiências particulares deste grupo, podendo se relacionar, à medida que o aspecto comum principal do grupo é sua formação específica, uma concepção derivada das discussões provenientes da formação superior.

Neste contexto, ao lançar vista sobre as transformações nos modelos trabalhados na formação inicial, o remonte histórico estabelece que até meados da década de 80 o currículo de formação em EF era baseado no modelo tradicional esportivo, que enfatizava as disciplinas práticas, com foco em habilidades, técnicas e

capacidades físicas. No final dos anos 80 e início dos 90, entretanto, um novo modelo se estabelece, o chamado técnico-científico que acompanhou as mudanças epistemológicas da área e traz a EF como área de conhecimento que produz saber sobre o “homem em movimento”, em diferentes perspectivas, biológicas, psicológicas, sociológicas (BETTI, BETTI, 1996). Assim, essa concepção parece estar limitada aos professores de EF, pois somente estes entraram em contato com tais discussões sobre a área, e que apesar de bem definido esse conceito dentro do grupo, ele ainda não perpassa as barreiras sociais e adentram na concepção dos demais atores.

Os pontos comuns trazem então a concepção da EF escolar se relacionar prioritariamente com esporte, com a saúde, socialização e como meio de atingir alguns objetivos de outras disciplinas. Os dados apresentam similaridade com o explanado por Molina Neto (2000) que mostra as concepções de EF associadas basicamente a três visões: a socialização do aluno, a formação global da criança e a promoção da saúde. Lovisoló (1995) coloca que adultos procuram racionalizar e justificar utilitariamente as atividades corporais, assim associam com a melhora do trabalho, saúde, relaxamento entre outros.

A partir das colocações, foi possível perceber que os pontos de distâncias entre as concepções entre crianças e adultos é a complexidade das mesmas, sendo que os adultos trazem concepções mais amplas relacionadas a diversos aspectos. Para se formar uma representação social, elementos afetivos, mentais e sociais se articulam, sendo os mesmos envolvidos pelas relações sociais e realidades às quais as representações permeiam (JODELET, 2001). Assim, à medida que o adulto se relaciona de diferente maneira aos diversos aspectos da vida na sociedade, ele cria relações mais complexas e diferentes das crianças.

As maneiras como o contato com o objeto se dá interfere e influencia as representações, à medida que foi observado como, segundo os atores, os aspectos que originaram os entendimentos se apresentaram na vida de tais sujeitos foi possível perceber que a origem dos entendimentos que apareceram em todos os grupos se deu por influência da experiência como aluno. Nesse sentido, olhar para as aulas e conceitos que elas estão disseminando se torna importante. Outro aspecto citado por pedagogas e gestores foi a vivência enquanto professoras, e parte integrante do cotidiano escolar, interagindo e observando as aulas dos professores especialistas. Esse aspecto, além de tratar das experiências, realça o

caráter social das representações (JODELET, 2001) que na medida em que a realidade muda, estas sofrem interferências diretas, tendo, portanto, uma ligação estreita com a prática da vida cotidiana.

A influência de pessoas importantes também se fez presente, mas novamente os professores de EF se tornam o grupo distinto à medida que cita a formação superior como referência de construção dos conceitos para além das experiências, fazendo jus ao já explanado sobre a relação do grupo com as representações por eles compartilhadas devido a realidades semelhantes.

Dessa maneira, apesar de haver outras possibilidades que ressignificam muitas das nossas vivências enquanto pessoas, as bagagens advindas da escola podem se perpetuar por toda a vida. Dessa forma, um olhar para a prática e o cotidiano para vivenciá-lo de forma crítica pode contribuir para uma EF para além do senso comum.

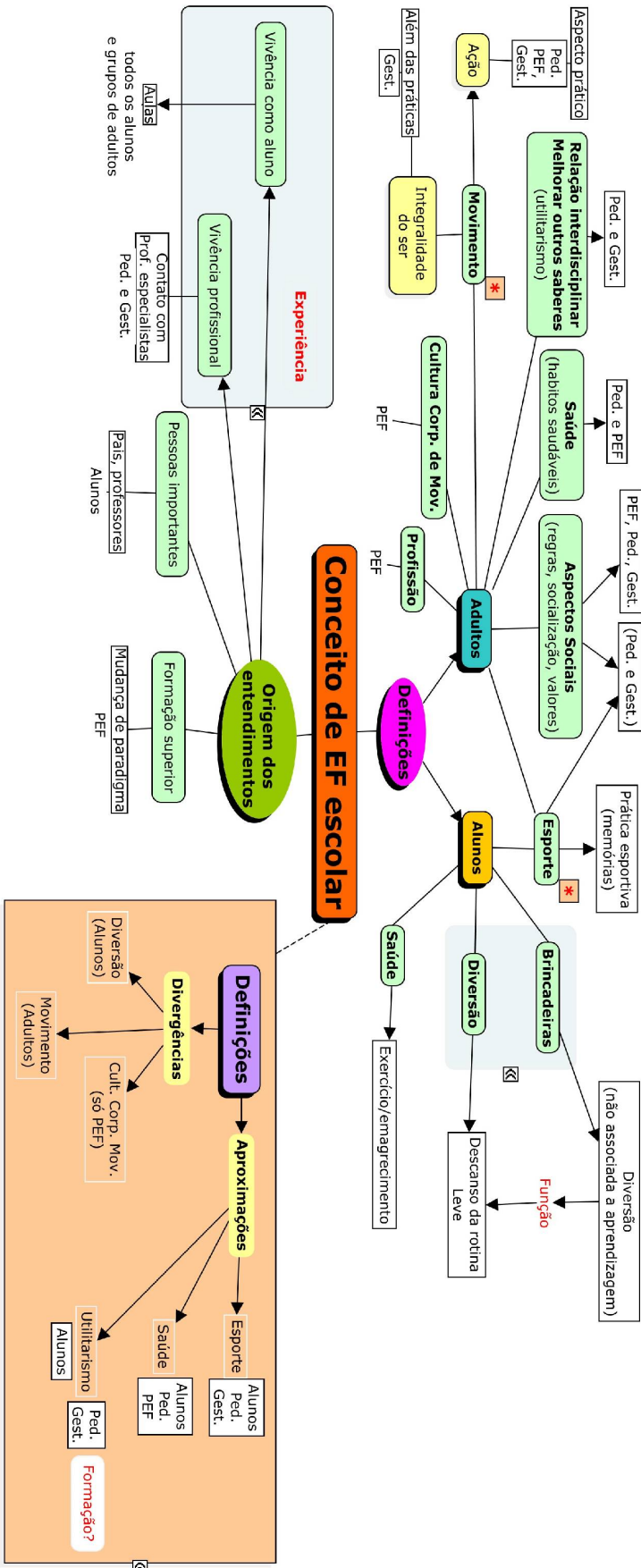


Figura 2 – Conceito de EF escolar



## 7- A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste tópico foram abordadas visões sobre a realidade escolar, sobre o momento em que as coletas aconteceram, naquilo que se concebe como o cotidiano, o que os alunos vivenciam atualmente, como eles compreendem as práticas e o que os adultos acreditam fazer parte das aulas de EF. Para além das memórias, este tópico teve como propósito explicitar o tempo presente.

### 7.1- A Aula de Educação Física vista pelos alunos

As aulas de EF, como foi possível notar, são a base para a construção das representações da área na escola. Heller (1970) comenta que a cotidianidade acontece em grupos nos quais existe uma mediação entre os indivíduos e os costumes, normas e regras. Assim, analisar a descrição do dia a dia das aulas, aquilo que é trabalhado, foi a maneira de se compreender como a aula acontece e como os alunos a compreendem.

A<sup>14</sup> - “Ele passa bastante esporte.”

A<sup>18</sup> - “Esses dias ela deu vôlei.”

A<sup>18</sup> - “Ela dá nunca 3.”

A<sup>28</sup> - “Brinca de pega-pega.”

A<sup>21</sup> - “Pega-pega espelho.”

A<sup>24</sup> - “Mãe da rua”,

A<sup>25</sup> - “Pular corda.” [SIC]

Nessas falas, nota-se a presença de dois conteúdos determinados da EF: os esportes e brincadeiras. Uma observação pertinente é que a brincadeira é mais lembrada em quantidade de atividades, mas se compararmos com a ideia do que a EF faz na escola na visão do aluno, englobada no capítulo anterior, existe uma disparidade, pois o esporte foi mais referido.

Ao se lembrar das atividades, um fato interessante foi a descrição de materiais para definição das aulas. Os alunos, por vezes, não definiram as aulas por objetivos, atividades ou conteúdos, mas pelos materiais utilizados.

A<sup>24</sup> – “Bambolê.”

A<sup>26</sup> – “Pneu.”

A<sup>29</sup> – “Pé de lata.”

Provavelmente, os alunos, ao buscar memórias das aulas, não conseguiram encaixar as atividades feitas com tais materiais nas categorias por eles instituídas como integrantes da EF. Assim, o bambolê, o pneu não se define como esporte, e nem como jogo ou brincadeira. As atividades não coincidem com as definições por eles construídas, dessa forma os materiais definem a aula e não os objetivos ou conteúdos. Esta forma de definição pode levar à interpretação de uma possível falta de diálogo com o aluno, ao passar a atividade o professor não enfatiza o porquê de se estar fazendo tal ação, o que aquele conteúdo busca como finalidade, se tornando meramente prática.

Para além de conteúdos práticos definidos pelos alunos, houve a menção de conteúdos abordados nas aulas que se ligam a aspectos sociais, na pesquisa categorizados como conteúdos associados. Com relação a este aspecto, é possível notar que tais questões sociais são referidas como falas que o professor especialista tem durante as aulas e que se reproduzem nas falas de alguns alunos.

A14 – “Quando perde o professor sempre, fala, que o importante é competir e tal.”

A17 – “O nosso professor passa coisas de competir para aprender as coisas que ela falou mesmo, que o importante é competir.”

A14 – “A disciplina também é importante.”

A14 - “É assim, como a gente trabalha muito em equipe, a gente não aprende só o esporte, a gente aprende a competir, saber a perder e saber ganhar, não se gabar porque ganhou e também não chorar porque perdeu” (...) “não aprende só esportes, também as regras.”  
[SIC]

Tais colocações permitem a interpretação de um desenvolvimento para além de aspectos práticos da disciplina, relacionando as questões intrínsecas à prática com momentos a serem vivenciados fora da escola. Um olhar atento aos termos pronunciados como, disciplina, trabalho em equipe, competir, ganhar, perder, leva a conceitos ligados ao esporte, mas também a comportamentos sociais valorizados.

Silva e Sampaio (2012) alertam que há controvérsias sobre as reais contribuições no processo educativo que justificam o esporte na escola pautado em valores como, respeitar as regras, companheirismo, respeito às autoridades. A reflexão sobre o enaltecimento e utilização do esporte na escola como meio para formar cidadão segundo princípios do capitalismo (dominação, diferenças de

classes, mérito), foi bastante debatido a partir da década de 80, dentro da ideia sobre o caráter reprodutor da escola (BRACHT, 1999).

Para além das formas e características das aulas, buscou-se investigar o contexto, a rotina, a realidade escolar. Dentro deste aspecto, procurou-se por uma compreensão sobre as possíveis relações ali existentes, entre as disciplinas e os espaços, buscando diferenças e igualdades na forma de ação. Neste sentido, foi possível notar que os alunos não veem paridade entre a EF e as demais disciplinas na rotina escolar, devido a fatores basicamente estruturais.

A12 - "Porque sai da sala."

A18 - "Porque faz outras coisas."

A14 - "Porque é uma outra forma diferente de aprender outras coisas."

A16 - "É que na sala eles usam letras diversas coisas e na Educação Física não."

A14 - "É uma aula mais divertida do que uma de português, de ciências."

A18 - "Na aula de Educação Física a gente brinca e já nas aulas de matemática e português a gente não brinca." [SIC]

Para as crianças, a disparidade é associada a forma de acontecer as aulas. Assim, por ser em ambiente, normalmente, externo, por utilizar materiais específicos, e por ser caracterizada, muitas vezes, como prazerosa, na concepção de alguns deles a EF não se assemelha às demais disciplinas. Em estudos com crianças de 6º ao 9º ano, Santos e colaboradores (2016) mostra que a criança diferencia EF de outras áreas por meio do espaço em que as aulas acontecem e pelos diferentes elementos encontrados nas narrativas usados para mostrar como os saberes dessa disciplina são construídos.

Em paralelo a essas diferenças na forma como as disciplinas se dão na escola, a definição de um lugar apropriado para as aulas mostra algumas representações implícitas e a condição da EF na escola.

A14 - "A Educação Física pode acontecer em qualquer lugar, dependendo do esporte que o professor passa, mas eu acho que apropriado é na quadra."

A fala deste aluno vai ao encontro com a concepção de EF associada ao esporte, pois apesar de colocar a possibilidade da execução da aula em qualquer espaço, ao fazer referência às práticas nomeia a ação como esporte e não como

atividades, jogo ou brincadeiras. Tal fato pode estar associado à questão do enraizamento do modelo de esporte ligado a área em nossa cultura, assim, locais e materiais remetem ao esporte institucionalizado (MOLINA NETO, 2000).

Apesar da ligação quase instantânea da EF com espaços externos, tentou-se relacionar a possível realização de aulas na sala. Segundo os alunos, tal situação ocorre em momentos bem específicos.

A<sup>21</sup> – “Por causa que choveu outro dia, aí ela usa.”

A<sup>28</sup> – “A gente usa uma vez no mês.”

Pesq. – “A que ela faz nessas aulas?”

A<sup>28</sup> – “Ah ela passa lição né.”

Pesq. “Que tipo de lição.”

A<sup>29</sup> – “Ela dá folhinha sobre Educação Física, regras, atletismo, tipos de corrida, tipos de lançamentos, um monte de coisa.”

A<sup>27</sup> – “Nada de estranho acontecer.”

A<sup>27</sup> – “(...) e não tem nada de perigoso também.” [SIC]

Algumas situações acontecem segundo o diálogo acima, onde um aluno sugere a prática em sala de aula quando chove. Essa questão do uso da sala de aula em dias de chuva aparece no estudo de Damazio e Silva (2008) indicando a necessidade de alteração no planejamento do professor devido à falta de espaços apropriados, fazendo com que as aulas sofram com as condições climáticas.

Além desse contexto, outro aluno comenta sua experiência dizendo que uma vez ao mês a professora específica fica na sala com os conteúdos mais teóricos, uma outra criança complementa que não é uma prática estranha, mostrando que, apesar de muitas vezes associada a espaços externos, se existe uma rotina que introduz uma forma não tão usual, mas possível, com o tempo existe uma compreensão e ressignificação das aulas, se tornando algo corriqueiro

## **7.2- A aula de Educação Física vista pelos professores e gestores**

Ao explicar sobre as aulas de EF no cotidiano da escola, professores e gestores referenciam conteúdos, valores, intenções que permitem explorar a noção do olhar pedagógico, da prática da EF e sua ação.

Quando se investiga o que as aulas fazem ou o que elas deveriam fazer, existe uma explanação de conteúdos já mencionados em momentos anteriores, como é o caso de esporte, brincadeira.

P<sup>2</sup>2 – “(...) eu acho que o fundamental deveria trabalhar mais assim, esportes, pra eles conhecerem e pra descobrirem as próprias aptidões, porque a gente passa a vida inteira sem descobrir, que, nossa, eu sabia jogar vôlei.”

P<sup>2</sup>3 - "Um resgate de brincadeiras antigas também, do nosso tempo né, pique bandeira (...).”

P<sup>2</sup>2 - "Resgatar isso mesmo, as brincadeiras antigas, que eram tão prazerosas que a gente acabou perdendo.”

P<sup>2</sup>4 – “Sim. O brincar dirigido, com propósito, e depois a parte dos esportes também.”

PEF2 – “O que ela realmente faz, muitas vezes ela apresenta, depende do caso né, algumas vezes ela apresenta essa diversidade.”

PEF5 – “Eu fiquei pensando na expressão "cultura corporal de movimento", bem resumidamente, bem fácil. É o que ela deve fazer.”  
[SIC]

As citações mostram a ligação feita por parte das pedagogas a algo mais concreto, como esportes e brincadeiras, mas sempre referenciando a própria experiência de vida. A *diversidade de movimento* apareceu na fala de um dos professores de EF. Esse conceito é referenciado por González e Fensterseifer (2010) como ‘esforço de oportunizar’ e é definido por tais autores com uma das dimensões que a EF deve se ocupar.

Uma observação interessante é que, apesar dos estudos colocarem como objetivo/função da EF escolar o desenvolvimento da cultura corporal de movimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO, 2003; BRASIL, 1997), aproximando a área com os propósitos da escola, trazendo a dimensão cultural para a disciplina, o conceito foi apenas referido no grupo de professores de EF. Assim, os demais atores parecem não associar este termo às aulas.

Essas diferenças nas concepções sobre as aulas mostram um olhar com tendências técnico-esportiva, no qual as aulas se resumem a práticas, ações, na visão das pedagogas, e uma visão acerca de um propósito determinado pelos PCNS (1997) que seria a cultura corporal de movimento, ou seja, a EF como reflexão pedagógica sobre as formas de representação do mundo que o homem produziu ao longo da história e que são culturalmente desenvolvidas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, entre outros. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Além desses aspectos e expectativas sobre as aulas e conteúdos, algumas ideias apareceram ligadas a EF escolar, possibilitando a ampliação de um olhar sobre algumas crenças relativas à disciplina. Estes conceitos associados foram englobados em uma categoria, dentro da organização dos dados, com o mesmo nome. Assim, ideias como EF para não fazer lição, diversão, momento de extravasar, formação, profissão, currículo e planejamento, distração, foram associadas às aulas.

P<sup>17</sup> – “O que eu percebo no 5º ano, os alunos maiores eles gostam muito de EF, eu percebo que é pra não fazer lição, entendeu, é um momento em que ele não vai fazer lição.”

PEF6 – “Momento de extravasar.”

PEF4 – “Você falou, eu fico P da vida quando, até mandei lá no grupo daquela vez uma reportagenzinha que eu peguei um trecho que teve, que ainda tem lugares, inclusive a escola que eu trabalho também, que a visão de EF é pro aluno extravasar, ele tem sim que sair da sala, ele tem sim que correr, ele tem sim que cansar, ele vai gritar, vai fazer isso, ele vai fazer tudo. Não é sempre, assim em todas as aulas ele pode extravasar também na sala de aula, ele pode, mas eles não enxergam muito isso, eles assim... a direção é muito distante da realidade da EF, mesmo.” [SIC]

A primeira fala, de certa maneira, simplifica o gostar do aluno, e desconsidera qualquer outro fator que o levaria a se identificar com a área, reduzindo o gostar do mesmo pelo fato de sair da rotina de registro. No contexto, outro ponto de vista trazido por professores de EF foi a questão de associação das aulas com um momento de extravasar. Esta visão não foi sugerida em nenhum outro momento, porém as falas mostram um conceito aparentemente velado, que aparece na cotidianidade da escola, que traz um incomodo para os professores especialista, pois reduzem as aulas de EF e seus objetivos a “cansar” o aluno, sendo assim apenas um momento cuja função principal seria extravasar as energias das crianças.

As formas como as aulas se dão, e as questões vivenciadas no dia a dia escolar desvendam conceitos embutidos. Dessa forma, buscou-se compreender os locais associados e destinados à disciplina para tentar compreender algumas representações implícitas e a condição da EF na escola.

P<sup>22</sup> – “Lugares amplos que facilitem a movimentação do grupo quando for aula prática.”

P<sup>24</sup> – “Quadra coberta e/ou ambiente seguro e adequado para desenvolver as atividades.”

P<sup>2</sup>1 – “Locais amplos, que propiciem os movimentos: quadras, pátios.”

G4 – “Penso que precisam ser lugares amplos, com espaço para a exploração das inúmeras possibilidades de movimento.”

PEF2 – “As aulas de Educação Física podem ser feitas em diferentes lugares, dependendo do conteúdo tratado será necessário um espaço amplo, ou não. Mas não deve se atrelar a quadra como único espaço para as aulas.”

PEF5 – “Um espaço coberto que tenha um piso nivelado e livre de algum risco em potencial.”

PEF6 – “Quadras, campos, espaços que não necessariamente sejam formalizados para o uso, mas que tenham as mínimas condições de segurança (isso pensando na escola); porém a falta de um espaço "ideal" não deve impedir a realização das aulas.” [SIC]

É possível notar em todos os grupos que não existe especificamente um lugar único associado às aulas de EF, que a sua estrutura pode variar de acordo com os objetivos de cada aula, mas que algumas características definem um espaço adequado, sendo basicamente um local amplo, com condições seguras. E que na falta de concepções mais definidas a quadra supre tais expectativas. A não associação limitada das aulas com quadras esportivas, demonstra certo salto nas concepções da área, pois não se restringe a modalidades há muito instauradas. Pensando no paradigma da cultura corporal de movimento, diferentes espaços podem ser utilizados, quadra, campo, sala de aula (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Seguindo a amplitude de espaços possíveis às aulas, buscamos compreender como se dá a relação entre EF e a utilização da sala de aula. Professores especialistas mencionam.

PEF2 – “E os alunos tem essa concepção né quando a gente, você vai dar aula mais (...) sei lá (...) vai passar vídeo, mais parada eles falam, mas isso não é Educação Física, mas isso não é....”

PEF6 – “Eles falam, mas a gente não vai ter EF hoje?”

PEF5 – “Eu tenho uma situação interessante para contar, é (...) na minha escola a gente tem um problema grande que comunidade que invade a escola pra utilizar a quadra, e eu que sou chato, 3 moleques pularam e estavam jogando basquete, ai cheguei assim, jovens vou utilizar a quadra, professor você, professor mas você ta utilizando ali, mas eu vou acabar utilizando a quadra, mas você estava com os moleques ali, molecada isso aqui é minha sala de aula, os moleques apontam pra escola e falam assim, a sala de aula é lá, no prédio.” [SIC]

Nessas falas é possível perceber que, instintivamente, a sala de aula é pouco associada à disciplina, podendo interpretar através das falas que, para o aluno, se não sair da sala de aula não se dá a EF, ou seja, ela perde a sua identidade. Assim como o já referido anteriormente, o uso da sala é associado apenas em dias que não existe um outro espaço disponível, como é o caso dos dias de chuva, porém uma certa abertura para a resignificação dessa prática também aparece nas colocações a seguir.

PEF1 – “Bom na minha não tem problema em ficar na sala de aula, até porque quando chove não tem os espaços externos além de chover também lá eles lavam a escola duas vezes por semana, teve também um outro problema de água, e assim aí, o que o professor de EF pode ficar na sala de aula (...).”

P1 – “Nas aulas de EF particularmente eu sempre saio da sala, eu deixo a sala vaga porque a sala não é minha é de qualquer professor, eu sou professora, o de inglês é professor o de arte e EF.”

P12 – “Embora ele não use, é disponível.”

P24 – “Eu acho que isso fica à critério do professor de EF, porque a sala é dos alunos, então se o professor quiser usar a sala ou quiser um outro ambiente com as crianças à vontade, sem problema nenhum. A gente tem a ordem de sair da sala, que ele fique à vontade e deixe todos os materiais disponíveis.”

P23 – “Inclusive aqui nessa escola os alunos têm um caderno só de EF.”

P23 – “Faz um trabalho teórico na sala de aula.”

P22 – “Faz um trabalho teórico na sala de aula, ela é extremamente completa no trabalho que ela realiza.”

P22 - “Aqui nessa escola realmente é uma exceção porque aqui isso acontece.” [SIC]

Tais colocações mostram uma disponibilidade deste local para uso da EF, porém, a última colocação mais uma vez demonstra a pouca relação que a EF tem com o uso da classe. A presença de um caderno de registro para a disciplina pode sugerir que, atualmente, a disciplina é entendida como portadora de um conteúdo teórico, mas esse instrumento pode estar associado à tentativa de equalizar as formas de desenvolvimento das aulas através do uso de registro, para que a disciplina ganhe certa equiparação com as demais.

Apesar de se mostrarem na maioria favoráveis ao uso da sala pelo professor especialista, algumas falas mostram um outro ponto de vista.

P1 – “(...) eu vejo que um professor de EF dentro de 1 mês ele passou o mês inteiro todas as aulas, dentro da sala de aula eu já



começaria a achar estranho. Nunca falaria nada porque isso não cabe a mim julgar, mas o meu pensamento vendo aquela situação eu não acharia legal. Porque eu penso que a EF é uma aula de movimento, né, tem a parte teórica, tem, mas que o peso maior é o movimento.”

G5 – “Eu acredito que não tem problema, se tornaria problema se o professor ficasse só na sala de aula a vida toda, toda as aulas, aí sim seria um problema né, porque a gente pede tanto pra criança se movimentar ter um espaço diferenciado. Mas uma aula ou outra, quando ele precisa de uma ele pode usar qualquer espaço.”

G1 – “Na nossa escola os professores de EF os dois que ficam de fato na escola, (...) eles dividem o caderno lá, então eles também têm, tem dias que eles tiram eles têm cota de xerox, eles tiram atividades por exemplo para as crianças né, regras, determinados esquemas, falando sobre o corpo falando, eles tiram textos, eles levam pra sala de aula eles tem, aí eles assistem vídeos, que envolvem a questão do movimento também. Isso tem também e não tem reclamação dos professores, e aí eles têm a sistematização do caderno.” [SIC]

Em tais falas, é possível perceber o quanto a questão do espaço e movimento acabam por definir a EF para esses atores. A questão do movimento como representação da área aparece novamente, confirmando tal concepção e a questão da sistematização do conteúdo através do caderno é colocada como algo positivo, algo valorizado na cultura escolar.

Nos depoimentos dos especialistas apareceram duas falas que contradizem a liberdade da EF poder acontecer na sala em suas escolas.

PEF7 – “Eu já tive problemas de: - Como assim você quer ficar na sala de aula, a professora vai fazer as coisas, corta, colar. Sei lá o que era na época, não faz muito tempo até, eu falei como não posso ficar lá. Agora em relação, a gente divide espaço porque, mas tem pessoas que inclusive passam no meio da nossa sala de aula, você está dando aula e o cara passa lá no meio, funcionário, não é por mal, mas o cara ignora aquela situação né, com os alunos eu por exemplo o PEF4 está lá, eu falo, não passa na aula do professor, mas é criança né, agora adulto né. O cara corta no meio tal. Faz favor.”

PEF3 – “Na minha escola você não pode usar a sala de aula, se você usar vão te xingar, porque já teve várias confusões desse tipo lá na escola porque a sala de aula é usada pra HTPI do professor enquanto os alunos estão na EF, no HTPI da professora é o horário que ela tem pra ficar dentro da sala e arrumar as coisas que tem no armário dela, então não é pra usar a sala. La se você quiser por exemplo dar uma aula diferente tem a sala 11, tem uma lousa digital, aí a gente usa esse lugar, a sala de aula não pode.”

PEF3 – “(...) já teve HTPC que falaram lá, vai ficar na sala porque com tanto espaço que tem lá fora pra vocês usarem, vai fazer o que na sala de aula, ainda quer ficar com a sala de aula.” [SIC]

Para além dessas falas mais diretas, colocações feitas pelos gestores acabam demonstrando intrinsicamente um desestímulo ao uso da sala pelos professores de EF.

G6 – “E as crianças lá, elas reclamam viu, elas reclamam se ficar, questionam.”

G5 – “Eles não gostam.”

G3 – “Ele tem que ter um objetivo específico, ele tem que ter clareza se não a turma não vai aceitar.”

PEF2 - As minhas experiências foram (...) os alunos querem morrer assim, não, não, não, independente da faixa etária, maternal I, maternal as vezes se tá chovendo alguma coisa, a gente não vai lá pra fora. Música as vezes eu dou dentro da sala, mais perto até pegar a caixa de som tal, a gente não vai lá fora: - porque a gente não vai lá fora, vamos sair! Tem essa ânsia. Nas outras escolas fora essa (mesma que PEF3) é tranquilo, é só conversar com o professor e eles não sei se gostam ou não, mas nunca nenhum fez cara feia, sabe, pelo menos na minha frente.” [SIC]

As colocações trazem a questão de a concepção do aluno não gostar das aulas em sala e que esse fato traria problema para o professor de EF tendo este que estar munido de objetivos contundentes para propor uma atividade dessa. A professora de EF confirma que, de fato, os alunos não gostam, ou se olharmos por um outro lado, não estão acostumados a fazerem a EF na sala de aula. Darido (2012) fala sobre a dificuldade da inclusão de ações reflexivas na EF, e que existe certa resistência da comunidade escolar, não havendo um amparo necessário a fim de facilitar esse trabalho pelo professor especialista, devido à tradição da EF com aspectos ligados a diversão, ao fazer, ao brincar, sem haver uma discussão sobre os sentidos e os significados.

Dessa maneira, ao pensar sobre as falas, algumas colocações se tornam pertinentes, será que somente aulas de EF feitas no ambiente interno da escola precisam de objetivos categóricos para não haver questionamento dos alunos, será que as demais disciplinas também tem que se alinhar a aceitação dos alunos ou só a EF tem que ser uma atividade prazerosa na escola e, por último, a relação quase orgânica das aulas de EF com a área externa da escola, desconsiderando a construção social deste conceito, como se essa concepção não tivesse sido

construída ao longo do tempo e como se fosse algo sem perspectiva de modificação. É preciso ter em mente que a cotidianidade traz normas, formas de interação instituídas e, ao assimilar o cotidiano, assimila-se uma época, uma história, apesar de não necessariamente tal fato acontecer de forma consciente (HELLER, 1970).

Com relação aos demais espaços e materiais delimitados para uso da EF, algumas falas se tornam interessantes.

PEF1 – “O professor de EF pode ficar na sala de aula ele não pode em hipótese alguma pegar o lego. Teve essa ordem lá outro dia, não pode pegar o lego na hora da EF, se tiver dentro da sala de aula. E claro né tem sempre aqueles avizinho de não ir pro parque professor de EF.”

PEF3 – “Isso também não, a gente não pode ir no parque.”

PEF7 – “É que tem um pessoal especializado nisso. Tanque, tanque de areia tem professor especialista.”

PEF5 – “Senti um certo assédio nisso, se a gente é professor igual porque a gente não tem possibilidade igual.”

PEF3 – “Lá a gente, o parque é horário pro infantil só horário de parque, cada professor tem seu horário de parque, então a Educação Física não vai no parque a professora leva a cadeira coloca lá porque é horário de parque. Casa da boneca e tanque de areia.” [SIC]

Como o referido a EF utiliza os espaços externos, mas, em algumas escolas, certos locais não são permitidos o uso pelos professores de EF, existe um ar irônico sobre a existência de professores especialistas em tais momentos e uma queixa de um tratamento diferenciado, visto que os outros professores podem usar tais espaços e o especialista não. Trazendo novas questões, se de acordo com as definições a especificidade da EF se dá pelo movimento e ambientes externos, por que professores especialistas, em certas situações, não podem utilizar o parque ou o tanque de areia da escola, já que mesclam ambos os quesitos? Por que o objetivo da aula tem que ser especificado nesses locais, enquanto a dos demais professores parecem não precisar?

### **7.3- As aproximações e diferenças entre alunos, professores e gestores sobre a aula**

A partir da observação dos dados baseados no cotidiano das aulas, pode-se perceber que muitos aspectos complementam e reforçam ideias iniciais sobre o conceito e justificativa das aulas, porém outros se diferenciam levando a um

pensamento da não associação dos atores da prática observada com conceitos que parecem ser ditos de forma automática, ou sem um conhecimento da prática. Assim, no grupo das crianças foi notada ampla menção a brincadeiras nas aulas de EF, até mesmo superior aos esportes, que foi o conceito em maioria usados pelas crianças para a sua definição. Porém, as pedagogas, ao pensar em conteúdos a serem trabalhados nas aulas, falam que a EF deve trabalhar mais com o resgate de brincadeiras, levando a um pensar sobre a falta de conhecimento sobre o que ocorre de fato nas aulas e no dia a dia na disciplina; tal fato pode ser justificado pelo conceito de Jodelet (2001), no qual explica que a representação de um objeto pode se diferenciar do próprio objeto.

Uma representação da função da EF pelos atores adultos bastante citada foi a disciplina como meio de trabalhar valores na escola. Tal representação não apareceu inicialmente nas concepções dos alunos, porém refletindo sobre as aulas e o que o professor dialoga durante as atividades, a perspectiva de valores aparece na fala dos alunos. Como visto anteriormente, a representação social dos alunos se baseia principalmente a aspectos ligados à prática, e não tanto a conceitos abstratos, porém à medida que as representações se vinculam à vida cotidiana, discursos, comportamentos e práticas sociais, (Sá, 1998), com o discurso contínuo sobre essas importâncias os alunos assimilam tal ponto de vista e existe a possibilidade de transformação da representação, ampliando para essa valorização dos aspectos sociais. Um relato dos professores de EF sugere que, apesar de não dito, o cotidiano revela uma concepção da EF como algo para extravasar, fazer as crianças gastarem a energia.

Tendo em vista que a escola é detentora de uma dinâmica própria, uma cultura específica, e que seu cotidiano traz uma série de tensões que se relaciona tanto com condicionamentos externos à ela e fazeres derivados da vida na escola, algumas práticas parecem já instituídas por tal cultura própria (PINCH, 2009), como é o caso da utilização, quase obrigatória, de espaços externos pelas aulas de EF.

Assim, a cultura do sair, de aulas externas, de especificação da EF por ocorrer fora da sala traz consigo a construção de uma representação da área, logo uma compreensão é construída, que é a de se não sair da sala não é EF. Essa relação apareceu em todos os grupos.

Dentro desse contexto, um fato interessante é a concepção do espaço apropriado para as práticas, que são definidos por características como grande,

espaçoso, seguro, coberto, enfim, uma definição genérica, que em poucas horas foi associada a quadra. Em estudo que buscou analisar as condições espaciais associadas à EF Damazio e Silva (2008) constataram, dentre outras coisas, que os espaços normalmente são muitas vezes divididos com outros professores, não cobertos com exposição ao sol e chuva, com piso irregular, sem delimitação aparente se confundindo com espaços usados em momentos como intervalo, com interferência sonora, entre outras características não positivas. Assim, apesar de um discurso de esporte (sendo a quadra o espaço relacionado) a realidade encontrada nas escolas faz a construção de um ideário a partir das deficiências existentes e não deste conteúdo.

Flament (p. 179, 2001) destaca o “papel preponderante das práticas sociais no desencadeamento de transformações profundas das representações.” Tal característica pode ser realçada a partir das falas, quando se nota que os alunos que experienciam o uso da sala uma vez ao mês, concebem a EF dentro da sala como algo possível e ‘nada de estranho’, contrariando algumas citações de gestores que colocam que tais aulas internas deve ser bem justificada para que não haja reclamações dos alunos. Assim, uma nova concepção de EF parece estar surgindo a partir de atividades que saem da tradicional prática, fazendo os alunos conceberem reflexões diferentes sobre seus conteúdos.

Apesar da justificativa do uso da sala ser de desgosto dos alunos, parece que o mesmo se justifica por uma resistência nas concepções de pedagogas e gestores, que acreditam ser a função da EF apenas se movimentar, e que, para tal, precisa usar o espaço externo. Apesar de um discurso favorável, parece que o professor de EF encontrará problemas caso sua permanência seja superior a um número de aulas. Não queremos entrar em questão sobre a necessidade de a EF sair da sala, mas sim, buscar concepções enraizadas.

Outro aspecto associado às práticas da EF, que parece pertencer a cultura escolar, é a existência de espaços e materiais “proibidos” nas aulas de EF em algumas realidades escolares. Apesar dessas atividades apresentarem quesitos definidos como essenciais à EF, estar em ambiente externo e ser usado através do movimento, são vetados em algumas escolas o uso, delimitando a ação dos professores especialistas e diferenciando-os dos demais. Heller (1970) explica que o cotidiano traz aspirações e interesses de uma camada, ou grupo social. Certos

interesses de grupos hierarquicamente superiores definem o que pode e não pode ser usado pela EF, de acordo com seus interesses.

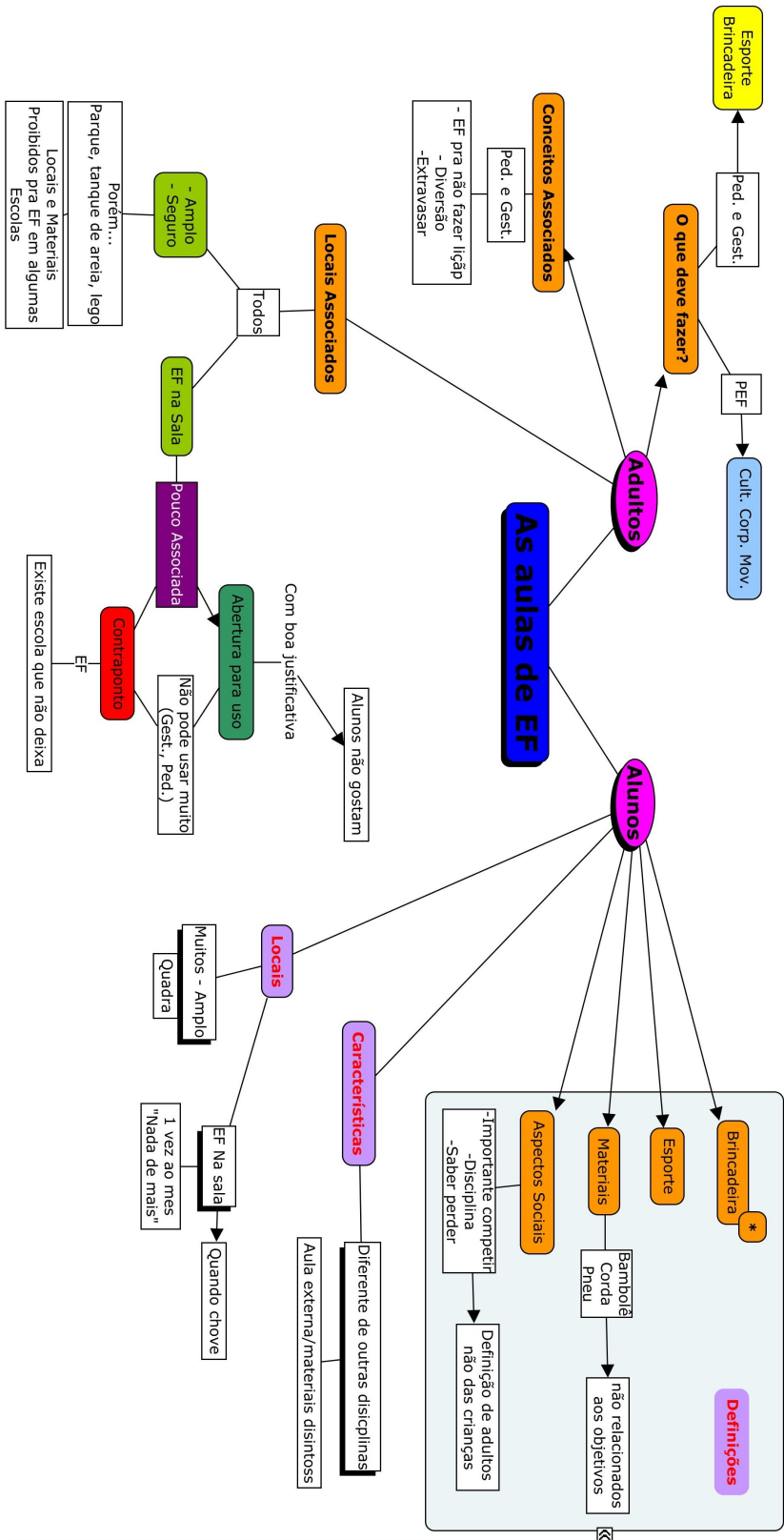


Figura 3 – As aulas de EF escolar

## **8- A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS OUTRAS DISCIPLINAS**

A compreensão da maneira como a EF se relaciona com as demais disciplinas, com os momentos pedagógicos, com o cotidiano escolar, dialogam com as representações amplas que se faz da área, com relação ao seu espaço, valor, relações escolares, ampliando as concepções da disciplina para além das definições estritas. Assim, este capítulo retoma alguns objetivos específicos da pesquisa, à medida que se propôs a analisar a relação existente entre a EF, os demais componentes curriculares e os momentos pedagógicos, além de evidenciar crenças instauradas nas falas dos atores, que afirmam as representações sugeridas, e que podem trazer uma inconsistência entre o discurso e a realidade.

### **8.1- A noção de valorização da Educação Física**

Um primeiro apontamento que se faz diz respeito aos aspectos de igualdade da EF em relação aos demais componentes curriculares. Na LDB 9.394/96, a EF é componente curricular obrigatório da educação básica e deve ser integrada à proposta pedagógica da escola. Em relação ao caráter legal, a mesma é colocada tal como os demais componentes curriculares obrigatórios, tendo as escolas de ensino fundamental que oferecer tratamento curricular sob os mesmos critérios respeitados para as demais áreas do conhecimento (VAGO, 1999). Ao investigar sobre a questão da igualdade entre as disciplinas escolares, no entanto, essa equivalência parece não ser reconhecida.

Como já referido em capítulo anterior, os alunos mostram não associar a EF com as demais componentes curriculares por uma questão estrutural das aulas. Quando se investiga questões ligadas à relevância dos saberes na escola, foi possível perceber que os alunos, em um primeiro momento, dão valor ao que é de sua preferência pessoal, e não levam em considerações outras questões para avaliar o que é ou não importante, até que eles sejam instigados.

A<sup>25</sup> - “O mais importante para mim é a Educação Física, por causa que ela, a Educação Física, ensina a jogar bola (...) ela consegue melhorar a gente, fazer bem pro cérebro e pro nosso corpo.”

A<sup>28</sup> – “A Educação Física é mais importante.”



Pesquisadora - “Por que você acha mais importante ter uma aula de Educação Física na escola do que matemática?”

A<sup>28</sup> - “Porque matemática a gente tem que ficar escrevendo toda hora, os números, as continhas.”

A<sup>14</sup> - “Porque usa bastante o nosso corpo, em vez de ficar só parado.”

Pesquisadora – “Você acha que o exercício físico é mais importante do que português?”

Alunos - respondem não.

A<sup>29</sup> - “A mais importante para mim é matemática”

Pesquisadora pergunta por quê?

A<sup>29</sup> - “Porque com os números você pode aprender muito mais coisas do que com a Educação Física, porque na Educação Física você vai aprender a brincar e vai é...” [SIC]

Nas falas é possível notar que, em um primeiro momento, a EF é colocada como mais importante, mas ao buscar um comparativo com outras disciplinas, a matemática é considerada mais importante. A preferência dos alunos pelas aulas de EF em relação a outras disciplinas já foi discutida por Lovisolo (1995) e Betti e Liz (2003). Tais autores discutem que, apesar de preferirem a EF, na visão dos alunos as disciplinas mais importantes são português e matemática, sendo que no primeiro estudo, a EF aparece em sétimo lugar de importância.

A colocação de saberes como mais importantes na representação dos alunos, apesar de achar a EF também importante, pode ser explicado pela teoria do núcleo central, na qual Flament (2001) coloca que esse núcleo (conceituação de português e matemática como saberes superiores) é organizado pelos esquemas periféricos, que asseguram a estabilidade relativa da representação, os quais são considerados ‘para-choques’ e entram em contato primeiro com a realidade. Se a realidade traz uma contradição entre o núcleo central e periférico, são gerados esquemas estranhos, que podem acarretar transformações no núcleo central, ou um retorno às práticas antigas, nesse caso à racionalização se apoia na cultura que é negada pela prática. Assim os alunos, ao racionalizarem, voltam a representação instaurada da EF ser de menor valor comparado com tais disciplinas.

Dentro dos diálogos anteriores, alguns apontamentos se tornam interessantes, como o conceito da EF trabalhar corpo e mente, também percebido na fala dos gestores, uma valorização do movimento, por parte da criança, podendo ter a mesma relação com o prazer em se movimentar, e, por último, a concepção de

brincar como algo sem valor. Dentro dessas discussões houve quem defendesse a igualdade dos saberes.

A<sup>12</sup> - “É tudo igual, é tudo bem importante, porque o português, assim, quando você crescer português não vai encontrar um trabalho nenhum, matemática você vai comprar alguma coisa, o cara dá troco errado você não percebe, e a Educação Física só pro esporte.”

A<sup>24</sup> – “É igual, por que a gente aprende física, aprende ciências, escreve no caderno de Educação Física.”

A<sup>27</sup> - “Igual, porque a gente também tem que aprender.”

A<sup>29</sup> - “Igual, porque cada uma tem seu valor.” [SIC]

Existe um discurso de igualdade, na perspectiva de que, se está na escola, aquele saber tem seu valor, mas junto das falas uma análise complementar traz crenças embutidas, da EF ser só o esporte, e da EF é considerada de igual valor pois também se tem um caderno, aproximando as práticas. Assim, a EF deixa de ter aquela concepção distante devido às ações específicas de sair da sala, de ter materiais específicos, pois agora, em comum, existe um caderno.

Em acordo com o conceito de igualdade de valor, os gestores tiveram falas parecidas, ao considerar que, se está na escola, tem seu valor e é apreciado de maneira igual.

G2 – “Enquanto pedagoga, professora, eu vejo como fundamental, tão importante quanto qualquer outra coisa que é abordado na escola qualquer outro conteúdo, que ele completa as etapas né, acho que todas são importantes em pé de igualdade.”

G6 – “Então são essas pequenas dificuldades, mas é ela é tão importante quanto as outras, acho que todas estão ali no mesmo patamar né, mesma importância, mesmo grau de importância.” [SIC]

Um fato interessante foi a fala de uma gestora, que expressou um conceito que ela formou sobre a área.

G4 – “Se eu pensar, a EF está até na frente de língua portuguesa e matemática que só está explorando o cognitivo, enquanto em relação à EF você consegue desenvolver os dois aspectos, desenvolver, explorar, seja lá o verbo que a gente queira usar né, mas eu acho que tem essa perspectiva, e eu penso que essa é a nossa maior luta né, fazer com que a EF alcance esse status, essa condição de explorar essa integralidade, do aluno, do sujeito que está sendo trabalhado.” [SIC]

Na fala, indiretamente, com a expressão ‘até na frente’, a gestora exprime que língua portuguesa e matemática são associadas a saberes mais valorizados, à

medida que um é pensado na frente do outro, significando que existe, de alguma forma, uma posição hierárquica entre os saberes e não de paridade. Na última fala, a ideia de trabalhar corpo e mente se assemelha à concepção trazida anteriormente por um aluno.

Assim, alguns atores dos grupos de gestores e alunos trouxeram o discurso de igualdade de saberes, justificados pela presença na escola, porém uma gestora discordou, com tais apontamentos, emitindo opinião contrária.

G6 – “Só que não é, não tem acho que esse devido valor né, no meu pensamento, não tem esse devido valor, não são todas as pessoas que enxergam como elas citaram ali (...)” [SIC]

O conceito de não igualdade apareceu na fala dos professores de EF e pedagogas.

PEF6 – “(...) eu acho que não é reconhecido em pé de igualdade de forma alguma.”

PEF3 – “(...) eles falam pra gente que é importante o trabalho (...), mas meu diário de bordo, nem assinou e vai embora.”

PEF4 – Direciona para PEF6 - “Você falou assim que a gente é valorizado até, mas acho que como professores da escola, talvez a gente é mais respeitados só do que valorizado.”

PEF4 - Porque nas escolas que eu tô eu sei sou respeitado sim, mas valorizado de verdade, eu acho que não seja a ser valorizado, é só mais nesse sentido.” [SIC]

Existe o desabafo por parte de um especialista de um suposto tratamento diferente em comparação as demais professoras, à medida que o diário de bordo do professor (no qual anota suas práticas) segundo ele, mal é lido pela gestão. Em meio a conversa surge a discussão do ser valorizado ou ser respeitado.

As pedagogas discutem a desvalorização na escola para além dos atores estudados.

P15 – “(...) mas pais não.”

P14 - “Eu acho até uns professores acho que não valorizam.”

P11 - “Oh, a gente pode ver por exemplo na parte de lei. A própria lei não valoriza a EF tanto que um professor de pedagogia que não tem formação nenhuma, que nunca viu EF, fez pedagogia pode dar aula. Então já começa lá em cima.”

P11 - “Dentro da escola, eu já fiz isso, de tirar um aluno da aula de EF pra ele terminar uma lição de matemática. Fazendo isso, eu estou desvalorizando a EF, eu não tô levando em conta o que ele está fazendo ali, ele está tendo aula, ele tá aprendendo alguma coisa, eu

não tô levando em conta. Eu tô colocando que matemática português, ou qualquer outra disciplina é mais importante do que ele tá fazendo lá fora.” [SIC]

Existe nos trechos referência à desvalorização por parte dos pais dos alunos, das leis e até mesmo práticas exercidas por elas. O aspecto legal de permitir que professores não especialistas ministrem aulas de EF, tanto no ensino infantil, quanto no ensino fundamental I já mencionado. Além do aspecto da legislação, apareceu a questão de práticas que contribuem para a desvalorização da EF no contexto escolar, como é o caso de usá-la como “prêmio” ou forma de penalizar o aluno, caso não cumpra os combinados da classe. Essa ação gerou um debate em todos os grupos, porém, de maneira geral, pode-se perceber que esta é uma prática muito comum, que de forma indireta desvaloriza o saber.

P<sup>2</sup> – “Não vou ser hipócrita em dizer que não, justamente por isso, como é a área a atividade e a disciplina que eles mais apreciam a única maneira que a gente tem de sancionar pelo menos a aula, e as regras a gente tem que fazer o registro porque é importante para o seu desenvolvimento na sala de aula, é tirando alguma coisa que ele gosta e o que ele gosta? EF.”

P<sup>4</sup> - "Em consentimento, sempre em consentimento com o professor de EF."

P<sup>2</sup> - "E a coordenação sabe, ela de uma maneira ou de outra é a única maneira que a gente tem de pelo menos tentar fazer com que a criança realize as atividades."

P<sup>7</sup> - "É uma coisa que eles mesmos se auto...eles colocaram isso como regra."

P<sup>1</sup> - "Tá interiorizado já isso."

P<sup>2</sup> – “Como respirar.”

P<sup>7</sup> - Tem aluno que, se bobear, fica o resto do ano sem E.F. porque não termina a lição nunca." [SIC]

Este diálogo se torna interessante à medida que algumas ideias se iluminam nas falas, como se na escuta houvesse uma reflexão sobre as atitudes tomadas em sala de aula que acabam por reforçar a ideia de desvalorização da EF. Um ponto curioso é a colocação de que tal atitude fosse algo natural, ‘como respirar’. No grupo de gestores e alunos essa prática também foi citada, e alguns tentaram justificá-la.

G<sup>4</sup> – “Tem muito ainda aquele professor do fundamental que fala assim: não terminou a atividade então não vai para a EF, como se a EF é como se fosse um prêmio pra ele né. (...) Na escola onde a

gente está, isso acontece muito, com muita frequência, porque as crianças de uma maneira geral, a gente tem muito problema de criança que não faz tarefa de casa, de criança com muita defasagem de aprendizagem, então as professoras da sala se desesperam com isso, e usam alternativas, de trabalhar isso na EF.”

G5 – “E sabe por quê? Porque a EF é um segmento que eles gostam, é como a gente tem um filho, a gente tem nossos filhos, você dá um castigo, uma sanção, você tira uma coisa que ele gosta muito.”

G2 – “E mesmo como motivação né: olha vai ter EF, então termina pra você sair.”

G1 – “Aí é preferível, às vezes, você tirar horário de parque, de uma outra atividade né, e não da EF, porque você está tirando a valorização da disciplina.”

G3 – “Olha como é engraçado a incoerência: a criança não conseguiu cumprir a atividade porque ela estava extremamente agitada, e ela não conseguiu parar sentada na carteira porque ela estava extremamente agitada, a gente tira o horário dela de se mexer, né, então é incoerente até. - Continue que você vai ficar até conseguir.” [SIC]

As justificativas parecem servir mais de um subterfúgio para se eximir de algumas responsabilidades, como é o caso de dizer que isso ocorre pois é a disciplina que os alunos mais se identificam, que a prática ocorre porém com o conhecimento dos professores especialistas e gestores, que a atitude serve como motivação para a criança concluir os afazeres.

Os alunos parecem concordar com tal atitude, e ter um pensamento semelhante ao dos adultos.

A14 – “É que as professoras sabem que são as matérias mais legais, então eles fazem isso.”

A17 – “Eu acho que assim, pra algumas pessoas, serve isso.”

Pesquisadora – “Então tudo bem usar isso, já que serve?”

A17 – “Aham, mas se fosse pra mim não.”

A14 – “ A professora está meio certa e meio errada de fazer isso, por deixar a gente sem uma matéria, que é a EF, mas também o culpado é o aluno que se ele tivesse prestado atenção, deveria ter prestado atenção, se tivesse parado de conversar poderia estar na Educação Física, fazendo o esporte, a brincadeira, em vez de estar na sala fazendo lição, então poderia ser o aluno.” [SIC]

Apesar destas falas contextualizando as tomadas de decisões, alguns atores colocam que não acham certas tais atitudes. Os gestores admitem não saber como modificar tal realidade e que tal questão é bastante séria. À medida que se

considera a escola como detentora de uma cultura própria composta por elementos desenhados pelos atores como os discursos, linguagens e práticas (SILVA, 2000), pode-se dizer que esta cultura escolar está contribuindo para uma desvalorização da área.

Os adultos tentam se absolver da responsabilidade de perpetuar tal conceito, justificando que ele está há muito tempo instaurado, que na comunidade escolar tal ação é considerada como algo natural, que estimula os alunos; houve caso de atribuir à criança a autoria dessa regra. Essas colocações mostram um aspecto da cultura escolar cristalizado, mostrando tal ação como uma prática intacta no cotidiano da escola. Nesse sentido, é possível considerar um possível cotidiano escolar alienado. Heller (1970) considera alienação da vida cotidiana quando os componentes que a constituem (espontaneidade, juízo, ultrageneralização, mimese) se cristalizam, tornando-se absolutos. Heller (1977) alerta que o professor pode romper com a alienação, à medida que traz novas concepções, e se relaciona de forma consciente com o cotidiano. Assim, apesar de algo que parece intocável, cristalizado através de reflexões e contato com formas diferentes de compreensão, é possível transformar a realidade e buscar uma transformação nessa cultura que parece não valorizar a EF.

Para além do uso da disciplina como prêmio ou meio de chantagem para o aluno se comportar ou terminar seus afazeres, apareceu a questão do uso das aulas de EF pelas professoras da classe para terminar uma atividade, fazer recuperação, ou alguma avaliação que ficou faltando. Todos os grupos de adultos fizeram objeções sobre o assunto.

P<sup>2</sup> - "(...) mas eu fico mesmo, ou com quem eu tenho que fazer sondagem, porque é o único momento que eu consigo ficar com alguma criança dentro da minha própria sala, porque na escola ninguém pode ficar no corredor, num pode ficar na sala dos professores num pode, então a gente fica limitado no espaço físico da escola, e tem que fazer a sondagem durante a semana em alguma aula, então quando ele não fez ou falta muito ai eu acabo pegando a E.F também."

P<sup>3</sup> - "Então eu não acho certo, como eu falei, às vezes eu já fiz também, mas eu evito ao máximo, só em casos muito extremos, mas eu vou te contar uma coisa. Num lugar que eu trabalhei, em outro município, a sugestão da coordenação era tirar uma aula de EF na semana pro professor responsável pela sala dar aula de reforço pros alunos que tinham dificuldade. Então a professora tirava assim 8 alunos da aula de EF uma vez na semana, pra dar aula de reforço, e era orientação da coordenação."

G4 – “Na escola onde a gente está, isso acontece muito, com muita frequência porque, as crianças de uma maneira geral, a gente tem muito problema de criança que não faz tarefa de casa, de criança com muita defasagem de aprendizagem, então as professoras da sala se desesperam com isso, e usam alternativas de trabalhar isso na EF.”

G4 – “Eu, particularmente, não consigo mexer nisso ainda, eu admito que, como diretora, eu não abriria a boca pra falar sobre isso, porque acho que a gente tem um problema anterior pra resolver né. E só posso sanar um problema se eu dou condição pra outro, né. Mas eu acho que isso é um problema muito sério, mas admito que a gente não tem uma saída específica pra isso no momento, então eu prefiro. E aí é uma posição que eu tomo neste momento, assumindo todo o problema que isso causa, de que a gente prefere atuar sobre uma questão pra ver se resolve uma questão que é muito profunda pra futuramente resolver outra, então é um pouco o que acontece na realidade. É fato.”

G1 – “(...)aí a alternativa que se procura, porque na aula de artes, por exemplo, ele está com o professor na sala de aula também, então pra tirar da aula de artes é mais difícil do que tirar da aula de EF pra tentar sanar alguma dificuldade, então infelizmente como a G4 colocou a gente vivencia isso nas escolas. E aí causa aquele, de repente o próprio aluno não valorizar tanto a EF, já que está sendo tirado da EF.”

PEF7 – “Tem. Oh não deixa ele participar hoje porque ele estava (...) E o que que eu tenho com isso, desculpa, mas que que eu tenho com isso, problema né da gestão da sala dela, então comigo é outra etapa do dia né. E é difícil você se colocar, porque, muitas vezes (...), eh isso é uma questão inclusive de respeito né de certa forma, (...) mas então será que a gente não consegue pegar ele por aí né, a gente não consegue com isso uma outra estratégia né, tenho um aluninho lá, que tá fazendo reforço nos dois horários de EF.”

PEF5 – “Cai naquele papo da valorização que somos respeitados. Primeira situação é que se você vai perder a EF, você vai fazer alguma recuperação na aula de EF.”

Como foi possível notar, a EF acaba pagando por uma rotina inadequada da escola. Na fala das gestoras, é possível constatar uma tentativa de se esquivar de responsabilidades. A EF segundo eles, se torna alvo, pois possui duas horas na semana, enquanto outras disciplinas que são atribuídas a professores especialistas acontecem apenas uma, justificando assim a retirada especificamente das aulas de EF, ou o fato da sala ficar livre com a saída dos alunos para a EF. A fala em que a gestora diz que precisa resolver um problema para depois tentar sanar outro, coloca novamente em xeque a questão do valor do saber aprendido nas aulas de EF. Na concepção desta, é preciso corrigir primeiro a defasagem de aprendizagem de fatores cobrados em índices, colocando esses saberes na frente de qualquer outro.

É preciso que os atores escolares percebam o seu lugar central na produção da escola, tomando a consciência de que não são pobres reprodutores e executores de planos exteriormente formulados e impostos (VAGO, 2009).

Em contrapartida às colocações, houve um professor de EF que colocou que se sente valorizado na escola e algumas situações.

PEF2 – “Eu me sinto valorizada.”

PEF3 – “Alguns pontos eu sinto também valorizado, na minha escola lá, quando alguém vai substituir, vai uma pedagoga lá no meu lugar, não deixam fazer EF, ela pode ir substituir porque não achou profissional de EF ela vai no meu lugar só que ela não dá aula de EF, ela preenche o espaço com outra coisa, pelo menos nesse ponto eles julgam que é importante e não é qualquer um que pode dar, nesse ponto eu me sinto valorizado.”

PEF3 – “Lá também, quando tava com reforma na escola, tinha uma prioridade do professor de EF usar os espaços externos, os professores da sala podiam sair, mas a prioridade era sempre do professor de EF. Então num certo ponto tem nosso, mas em outro ponto também não tem, então (...)” [SIC]

Uma possível reflexão sobre essas falas é que a EF, tantas vezes, é deixada de lado, que quando uma atitude a privilegia, causa certa comoção nos professores especialistas. Nesse sentido, apesar de conceitos inicialmente ligados à importância da EF como saber específico e no desenvolvimento da criança, parece que, no cotidiano escolar, tais conceitos se perdem através de práticas que mais desvalorizam a sua presença na escola do que a enaltece. Assim, o uso da aula como castigo para alunos que não concluíram seus afazeres, ou que não se comportaram em sala, bem como a retirada de alunos que necessitam de recuperação em outras disciplinas, ou que não cumpriram com as avaliações propostas, mostram a valorização de alguns saberes na cultura escolar.

Somado à questão da apresentação de igualdade e do uso da EF como espaço para outros fazeres, se tem a questão dos valores e se atribui muitas vezes à EF o lugar de um saber desvalorizado.

P<sup>2</sup>3 - “É por causa das cobranças externas né, quando tem provinha Brasil, o que vai avaliar, né?”

P<sup>2</sup>3 - “Vai avaliar é português e matemática.”

P<sup>2</sup>1 - “O nosso país vamos colocar, é a leitura nacional, o que acontece, o nosso país não valoriza a parte física, o Brasil não é um país que valoriza, por exemplo, o esporte né, no contexto geral.”

P<sup>2</sup>2 - “O Brasil é o país do futebol, você tá exagerando né.”



P<sup>2</sup>1 - "Não, mas é igual, por exemplo, Estados Unidos que você vê que, por exemplo, o aluno ele tem que ter médias boas dentro de EF pra conseguir alguma coisa. Aqui se o aluno tirar "E" ou tirar "A" em EF não muda nada, não é uma disciplina que vai ter peso pra reprovar."

P<sup>2</sup>2 - "Nem nota não tem."

P<sup>2</sup>1 – “Então acho que assim, acaba que a cultura influencia, porque, se esse aluno for bom ou ruim em EF, não muda nada. Por isso que acontece tudo isso né, dentro, por exemplo, de uma (...) ah (...) um HTPC específico a respeito disso, ah vai dizer o que, os alunos estão indo mal em EF, tá. Isso é pré-requisito pra reprovar? Não. Quer dizer, ele não está reprovando nem em primeiro quanto mais por causa de EF, então é uma coisa cultural que precisaria mudar em âmbito.”

G5 – “Ainda a gente precisava mudar essa cultura né, porque na realidade, ahm vou pegar nisso porque acho assim, a gente é cobrado na parte de matemática e português quando vem a prova Brasil, provinha, índice, relatórios e tudo mais.”

G1 – “Se a gente pegar na rede a formação continuada, ela fica em cima de língua portuguesa (alfabetização), um pouco de matemática, né, mas ela fica centrada na questão da alfabetização, então se a gente pensar que a gente quer uma rede que de fato trabalhe os componentes curriculares que depois aparecem lá no histórico escolar do segundo, né, então a gente precisa mudar também a questão da formação continuada, porque a formação continuada na nossa rede ela é voltada para alfabetização.”

G6 – “Isso que eu ia falar, que não há uma discussão, né. Tudo vem imposto, você tem que, né, aceitar, corresponder, não tem uma discussão, não ouvem, eles não ouvem não criam debates, discussões com quem mais entende disso, né, que são os professores quem está na sala de aula gente (...)”

G1 – “(...) mas é tá muito ligados a temas internacionais né, e a avaliações internacionais, eu acho que o que vai sendo cobradas em termos de avaliação internacional, em termos de financiamento acaba determinando o que é feito na escola, e é uma tristeza isso.”

G3 – “É o foco é como a G1 falou em termos de financiamento, e, especificamente, no programa mais educação é isso eles queriam saber, esse dinheiro que está sendo aplicado porque o programa mais educação tinha uma verba bem legal, era assim, em que sentido isso está melhorando o rendimento do aluno. Talvez na língua portuguesa e na matemática não tenha um resultado tão latente que você pega em números, que você calcula e está em números, mas na relação entre as crianças você percebe que tem uma evolução muito grande, principalmente numa comunidade mais carente (...), então quando você tem a formação humana integral nesse sentido, você pensa inclusive nessa questão, e aí, isso não é medido e não é interessante, isso não se mede, não se mede em índices, e essa é a questão principal. Então ah.. Por que estão se gastando tanto dinheiro com uma coisa que não tem um resultado, que não dá pra quantificar? (...) eu acredito que algumas coisas são impossíveis de você quantificar, são vivências que você percebe, mas que você não consegue quantificar, né. (...) numa escola de

período integral e uma vez eu estava conversando com a professora (...) ela é de uma escola estadual, mas a professora não sabe até quando o governo vai manter essas escolas, essas escolas são caras, porque o professor precisa de dedicação exclusiva e tem disciplinas diferenciadas e então a gente não sabe até quando o governo vai: "a ta isso ta sendo bom." Então a diretora é cobrada diariamente com relação a índices porque a escola dela é cara, então ta sempre ligada com a questão do financiamento, da questão econômica. Como se educar o ser humano fosse barato né, vamos baratear a educação."

Através das colocações, é possível perceber uma hierarquia de saberes valorizados na escola que servem de justificativas para algumas práticas, mesmo que essas não sejam de pleno acordo pelos atores. É possível notar que as disciplinas com *status* mais importantes são ligadas à porção cognitiva, ao trabalho intelectual, enquanto, num patamar dito menos importante, estão aquelas ligadas à dimensão corporal e "não intelectual (CARVALHO, 2007).

Tal hierarquia parece estar muito mais atrelada à questão da cobrança por índices nas avaliações de larga escala, do que uma valorização intencional destes saberes. Nesse contexto e para tentar mostrar a importância dada a determinados saberes escolares, dentro das avaliações na educação básica existe uma específica (ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização) que é aplicada com alunos do 3º ano de escolas públicas composta por conteúdos exclusivamente de leitura, escrita e matemática (SOUZA, 2014).

Com esse apontamento, é possível chegar a pontos complexos que envolvem a educação atual, uma valorização de saberes como a leitura/escrita e raciocínio lógico devido a metas, que estão ligados às questões de financiamento e resultados internacionais de desempenho, à medida que existem incentivos simbólicos ou monetários, de investimento de recursos diferenciados para escolas devido a bons resultados.

As avaliações de larga escala fazem correlação entre a aprendizagem dos alunos e a proficiência medida nos testes padronizados; estas, por fim, se reduzem a dados quantitativos e passaram a ser elementos centrais na análise e no financiamento dos sistemas educativos e de suas instituições escolares. Dentre as limitações desse modelo de avaliação, uma falha notória é que elas se propõem medir a competência dos alunos em apenas duas ou três disciplinas escolares e acabam por tomar esse parâmetro como representação de todo o trabalho realizado

nas escolas, “as avaliações não conseguem medir tudo o que a escola faz” (DALBEN; ALMEIDA, p. 15, 2015). Faz-se necessário compreender que, mesmo ampliando a quantidade de disciplinas abarcadas ou conteúdos presentes nessas avaliações, ela não conseguiria avaliar o todo devido a amplitude da matriz curricular e da formação humana .

O problema, no entanto, se amplifica ao perceber que tais modelos avaliativos provocam um reducionismo no processo pedagógico das escolas, e as suas práticas, por vezes, se tornam pautadas em busca de um suposto desenvolvimento que traga resultados esperados, modificando assim o trabalho escolar (DALBEN; ALMEIDA, 2015; SOUZA, 2014). Tais relação foram descritas nas falas, mostrando certa lamentação sobre o fato das cobranças virem de cima (busca de índices), sem se importar com o que ocorre no cotidiano da escola, interferindo nas relações escolares e até modificando o foco e disponibilidade das formações continuadas que baseiam-se nesses conhecimentos centrais em busca de melhora de índices.

## **8.2- A participação da Educação Física em momentos pedagógicos da escola**

Sendo os momentos pedagógicos comuns um lugar favorável a conversas, trocas e reflexões, compreender como se dá a atuação e predisposição à participação dos professores especialista nesses momentos pode trazer pistas do quanto a escola é aberta a ideias provindas desses professores e o quanto eles se colocam ou tornam-se cúmplices de alguns fatos instituídos no cotidiano escolar.

Como momentos pedagógicos, aqui se compreende prioritariamente as reuniões de pais, HTPCs (horário de trabalho pedagógico coletivo) e conselho de classe. Ao buscar compreender a participação do professor de EF nesses momentos de maneira geral, colocações positivas apareceram, porém, houve quem limitou a presença deste apenas como de ‘corpo presente’.

P<sup>16</sup> – “No Conselho eles têm que estar, porque eles também colocam. eles participam relatando realmente’.

P<sup>17</sup> – “Mas tem uns que se colocam.”

P<sup>24</sup> – “Quando eles participam, eles participam de forma ativa sim!”

P<sup>21</sup> – “Acho que, por exemplo, quando tem conselho de classe sim.”

P<sup>24</sup> – “Eu acho que, como são recados gerais e não recados específicos, eles participam sim de forma ativa, entendeu. Dando opiniões sugestões, entendeu, discutindo sim.”

P<sup>13</sup> – “É pra ser, alguns não fazem.”

P11 – “É assim, é pra ser, eu vejo que é mais de corpo presente.”

P12 – “Eu nunca tive aqui, em um momento de conselho, que me ajudasse, me auxiliasse a fazer alguma coisa, não. Por enquanto não.”

PEF3 – “Ah eu participo.”

PEF6 – “Eu participo.” [SIC]

Já sobre os HTPC, algumas questões, para além da participação ativa dos especialistas, apareceram.

P14 - "É só recado, recado, recado, você não tem o momento de troca, difícil, só no planejamento no começo do ano que a gente se reúne por série, mas o resto do ano num é."

P14 - "Acaba sendo bem burocrático. Não um momento de formação assim, ideal que a gente vê no papel. E não é só aqui não. Isso eu vejo em todas as escolas."

Ferri et al (2016) colocam que o HTPC deve ser um momento de trocas, no qual é possível compreender o trabalho do outro, pensar a prática junto à teoria, um momento de formação continuada baseado no ambiente escolar, nos problemas advindos das aulas, tanto em relação ao ensino e aprendizagem, quanto demais contextos pertinentes. Os autores, no entanto, alertam a necessidade de admitir que esse espaço está sendo muito mais usado como um momento de informes sobre festas, reuniões e conselhos, sendo tais momentos usados apenas para esclarecimentos, deixando seu caráter formativo de lado. Tal aspecto foi observado nas falas dos atores como foi possível perceber.

Outra queixa sobre esses momentos pedagógicos se deu a respeito do acentuado tratamento de conteúdos ligados à alfabetização e matemática, deixando, muitas vezes, outros saberes de lado.

P11 – “(...) os temas normalmente são alfabetização e matemática.”

P23 - "E quando tem conselho de classe também envolvem mais as disciplinas português e matemática."

Gestores:

G5 – “HTPC, acaba sendo mais voltado para os PEB I, você tem trinta e poucos professores de PEB I, a você tem, a gente bastante de EF também, eu acho que é 6, 6 professores se a gente for comparar, é junto você vai falar do que mais, em relação ao PEB II! Mesmo que em muitos momentos daquilo que é colocado em discussão sirva para todos os segmentos, é a parte pedagógica, o que a gente fala muitos dos temas servem para todos, mas a gente não consegue fazer uma coisa específica para EF, então acaba sendo mais, realmente em HTPI, né, em HTPI alguns textos de

leitura, hora a gente chama pra conversar, mas a formação mesmo é complicada.”

PEF3 – “É, sempre a gente é deixado de lado assim, um HTPC voltado pra EF, discutir alguma coisa, não tem. Se a gente não propõe um debate, da coordenação não tem (...) a gente discute, mas nunca são temas específicos da área, e mesmo a gente interagindo, tentando interagir com pedagogos, mas foge muito do que é a nossa especificidade.”

PEF3 – “Lá na escola teve vários dias, vários HTPCs, ah então agora a gente vai dividir o infantil I vai pra lá, o fundamental vai pra lá, aí sobra a gente lá, mas direto.”

Conforme visto em tópico anterior, a escola, hoje, pauta sua energia em buscar meios para melhorar o ensino prioritariamente de dois componentes curriculares, que são cobrados de maneira enfática nas avaliações de larga escala. Dessa maneira professores com disciplinas específicas, como os de EF se sentem desamparados nesses momentos de formação continuada, confirmando que tais ações acabam por alterar a organização do trabalho escolar (SOUZA, 2014) e transformar o cotidiano da escola.

Dentro das discussões sobre os HTPC, apareceu a questão de, na rede municipal da cidade, os professores especialistas se encontrarem uma vez ao mês para um HTPC específico da área, que ocorre na secretaria municipal de educação. O fato dos professores de EF saírem da escola e fazerem esse momento pedagógico particular mostrou um desconforto por parte de alguns professores, e até mesmo gestores.

P17 – “No caso eles tem HTPC específico na secretaria, que isso aí eu acho que estraga um pouco também o trabalho.”

P12 - "Porque eles perdem."

P17 – “É (...) porque eles se reúnem entre eles, mas é a escola que eles trabalham.”

P16 – “É que nem a gente não tem a devolutiva dos HTPCs deles, é isso que a gente está falando, tanto de artes, de inglês, Educação Física.”

G4 – “Eu penso um pouco que é uma questão que eu tenho discutido também com a coordenação pedagógica da rede, que na verdade, isso eu acho que é um problema, e eu discuto um pouco isso, que é o afastamento dos especialistas, especialmente EF e inglês que tem sido bastante chamado pra reuniões muito específicas, distanciando o trabalho que a gente faz de discussão coletiva na escola, aí eu acho que a gente se perde, e a gente perde a tentativa de fazer a organização integral da escola, que a todo mundo discuta aquilo junto, que aquele que é educador físico, que tem uma visão de um aspecto diferenciado, que possa contribuir numa temática que enfim

pode ser que não seja a especialidade dele, mas que ele possa dar uma visão específica daquilo, né. Eu particularmente acho isso uma grande perda e a gente tem vivido bastante isso recorrentemente em função dessas reuniões que os especialistas são chamados pra fazer, esse trabalho específico em que se discute só a EF. Tudo bem que é importante, tudo bem é, eles estão construindo um currículo, tudo bem, mas e aqui na escola quando a gente tem que pensar na integralidade, nos aspectos específicos e que daí reforça de novo aquela ideia que a gente já tinha discutido anteriormente de que, ah então o que tem valor é a leitura/escrita e matemática.” [SIC]

Como é possível notar, existe uma resistência por parte de alguns professores e gestores para com esses momentos de formação específica, pelo principal aspecto de tirar o professor das discussões da escola da qual ele faz parte, mas se os momentos, como foi mostrado anteriormente, não são de fato usados para trocas ou formações que sirvam para todos, tais questionamentos se tornam inconsistentes, sem pensar em mudanças anteriores relacionadas a tais momentos.

Para além do conselho de classe e HTPC, um momento pedagógico que trouxe bastante discussão foi a reuniões de pais. Este pode ser considerado um momento importante de troca entre o professor e o responsável do aluno, no qual os pais entram em contato com o que está sendo desenvolvido nas aulas e particularidades acerca da participação do seu filho. O que, no entanto, aparece nas falas é que essa ocasião fica quase exclusivamente sob a responsabilidade das pedagogas, podendo essas serem consideradas as únicas pontes entre os pais e a comunicação sobre os conteúdos trabalhados ao longo do ano. A participação do professor de EF aparece como facultativa em diversas escolas e as justificativas aparentam convencer a todos que a participação do especialista, nesses momentos, é difícil, permitindo ser desconsiderada.

P<sup>1</sup>1- "Fica difícil eles participarem porque o professor da aula em umas 5 salas, aí é o mesmo dia, mesmo horário."

P<sup>2</sup>1 – “Eu acredito que é difícil né, pensa num professor que dá aula pra 10 turmas, se tiver reunião de 5 turmas, como ele vai passar em cada turma e assim...”

P<sup>2</sup>1 - "Mas eu acho que é difícil até na questão, por exemplo, na minha última reunião de pais, vieram a maioria dos pais: - como que foi o filho. Então eu imagino pra uma professora de EF ...até lembrar”

Gestores

G5 – “Quando a gente faz a reunião de pais, vou começar pela reunião de pais, o pai já vai pra escola com pressa, ela não quer ir lá e ficar uma hora pra conversar com todos os professores, já começa ai. Muitas vezes ele entra na sala e já fala pro professor, pro PEB I: -

Oh, eu tenho que trabalhar daqui 10 min, fala rapidinho. Então já começa ai, outra dificuldade também, tinha que ter uma reunião só com especialista, porque, como que ele vai passar em todas as salas, a gente tem especialistas que tem 20 classes, como que ele vai estar indo em 20 momentos ao mesmo tempo em todas as salas, então tem várias coisas que prejudicam eles estarem.”

G3 - "É mas tem a questão também dos especialistas tem aulas muito picadas; também nem todos os especialistas fazem os HTPCS na escola porque daí ele pega, pra completar a jornada, ele pega 5 aulas de uma escola, daí ele completa com mais 10 na outra, com mais 3 na outra e mais 2 na outra. Ai ele faz HTPC na onde ele tem mais, nas outras ele passa, dá a aula, né. Lá na escola esse ano nós temos 31 turmas de ensino fundamental e 7 professores de EF (...)" [SIC]

As questões vislumbradas se apoiaram principalmente no fato de que os professores de EF tem muitas turmas, o que dificultaria a presença e a qualidade de conversa com os pais. Machado et al (2010), em estudo, confirmam que aulas picadas, trabalho em lugares diferentes, dificultam o envolvimento do professor de EF no planejamento, reuniões coletivas e até na elaboração do projeto político pedagógico. Entretanto, à medida que tais posicionamentos eram expressados, ideias de como superar tal desafio foram sendo pensadas.

P<sup>24</sup> - "Ah eu acho que a proposta seria essa, de passar a se apresentar né, pelo menos a proposta.”

P<sup>23</sup> – “Falar um pouquinho da sala em geral né.”

P<sup>22</sup>- "Ou juntar, fazer uma reunião de pais pra esses pais virem todos de uma vez e explicar né, olha, reunião de 1° ano, reunião de 2° ano, cada um no seu ano, e explicar qual é a proposta pedagógica desse profissional, porque isso também parte a valorização do profissional, porque os pais veem o professor com mais boa intenção, e valorização, você fala, nossa, ele planejou uma aula, quer dizer parte da família também, se não nunca vai agregar valor no profissional da EF.”

Dentro das propostas, uma colocação mostra a crença de que, se os professores de EF participassem das reuniões de pais, haveria uma maior valorização deste conteúdo pelos responsáveis. A fala acaba por trazer o conceito de que a área não é valorizada pelos pais, e, provavelmente, uma questão que a própria pedagoga tem que conseguir vislumbrar que existe um planejamento para as aulas de EF, e que tal prática agrega valor à disciplina.

Contrapondo a busca por uma inserção do especialista nesse momento por parte de alguns atores, uma fala mostra que, em sua escola, a participação do professor de EF é vetada.

PEF3 – “(...) tem reunião de pais, "não, você vai participar”, o que você vai falar?”, "O que que você vai falar com os pais?"

Pesq. – “Nem chamam pra entrar?”

PEF3 – “Não, e aí a gente quer participar, a gente fala que a gente quer participar, tem escola que fica brava, e fala você quer participar por quê? E as professoras, no caso de uma amiga que queria falar com os pais numa reunião de pais e aí não pode porque a professora não abre mão do seu HTPI.”

PEF3 – “Esse negócio da reunião de pais, a gente chegou um dia e tava falando, porque os pais não sabem quem é o professor de EF. Foram perguntar, quem é o PEF3 que meu filho fala tanto e eu não sei quem que é. Ai falamos que tem que participar para os pais saberem quem que é a gente, as crianças falam da nossa aula pros pais.” [SIC]

O posicionamento deste professor mostra o descontentamento em não participar das reuniões e que, ao menos gostaria, de ser apresentado para os pais e mostrar o trabalho que está sendo desenvolvido. No contexto descrito, algumas falas das pedagogas parecem confirmar o prejuízo trazido pela falta de contato do professor especialista com os responsáveis, e sugerem ideias sobre concepções dos pais em relação à disciplina, e a falta de interesse pela escola, de maneira geral.

P14 – “Pelos pais eu acho que a E.F (não, faz um movimento de que eles não se interessam).”

P17 - "Para os pais é diversão."

P23 – “A família não vê, ninguém vê né, esse profissional, entendeu na escola.”

P23 – “Não sabem quem são né, os professores.”

P22 – “Nem o da sala, vai por mim.”

P23 – “Malemá sabem o nosso.” [SIC]

Complementando a ideia de não reconhecimento do professor de EF, algumas falas se tornam curiosas

P12 - "Só um detalhe, quando acontece alguma coisa com o PEB II, quem escuta? A mãe não vem falar com o PEB II, vem com a gente. Ele não é o professor? Não, é o que não olhou, estava com ela mas foi ela que não olhou. É como eles não existissem."



P<sup>2</sup>3 – “(...) quando você vai dar uma devolutiva do trabalho, é sempre o professor responsável da sala que dá, pra coordenação, a gente que vai lá explicar como os alunos estão rendendo, para os pais.”

P<sup>2</sup>2 – “Até a questão da coordenação motora o professor de EF vem comunicar a professora pra ela fazer um laudo e encaminhar, a responsabilidade sempre acaba voltando pro professor responsável da turma.”

P<sup>2</sup>3 – “Quem responde é sempre o professor responsável pela sala, pra todo mundo, né.”

P<sup>2</sup>4 – “Por todas as outras matérias.”

P<sup>2</sup>3 – “A cobrança é sempre em cima do professor responsável pela sala. Quando não aprendeu, não aprendeu português, não aprendeu a matemática, não vem o pai reclamar quando o aluno não aprendeu alguma regra de vôlei, por exemplo, né.”

Nessas colocações dois conceitos curiosos aparecem: a ideia do professor de EF parecer não existir, e a concepção de que os pais não se interessam com o desenvolvimento do filho na disciplina, indo na escola perguntar apenas das aulas de português e matemática. É possível perceber com as falas e relatos cotidianos, que a crença de menor valor está intrínseca em práticas, diálogos, interações, como algo enraizado e legitimado pela cultura escolar.

Além da atuação restrita nos HTPC e reuniões de pais, buscou-se compreender se a cobrança se torna diferente entre os professores especialistas e as pedagogas.

PEF3 – “Eu tenho como exemplo a minha escola e lá não é igual a cobrança, é totalmente diferente, é, por exemplo, todos os professores tem reunião com a coordenadora, e a coordenadora vai lá em cima né, eu só se eu quiser eu vou, ela não me cobra a minha conversa.”

PEF1 – “Ah a minha fala, a PEF1 eu vou ter que arrumar um tempo pra falar com você também, mas depois a gente vê.”

Assim, até nas horas de trabalho individual HTPI, existe uma diferença de tratamento relatada pelos especialistas. O relato comprovou-se ao ser indiretamente levantado pelos gestores a questão de não se sentirem preparados para lidar com as questões específicas da EF, levando à uma reflexão sobre uma possível fragilidade na formação inicial do curso de pedagogia.

G2 – “Mesmo no HTPI, eu também considero complicado porque nós não somos especialistas, então a gente vem com a questão pedagógica, e na verdade quem tem a parte específica é o professor.”

G5 – “Como que você vai discutir né, como você vai falar: você está fazendo errado. Ele vai falar: mas você não é nem formado. E realmente a gente não tem essa formação, isso eu coloco bastante para os coordenadores da rede né, conversei bastante com eles, falei gente, a gente não é especialista então a gente pode estar orientando na parte pedagógica nas estratégias, nessas coisas que nos compete, né. E quando a gente vê alguma coisa que de repente tem dúvida, ta ali perguntando pro especialista né, pra gente poder ta orientando. É complicado.”

G1 – “Na formação inicial na pedagogia a gente nem ouvi falar na de EF. Na verdade, a gente ouvi muito pouco e é triste pensar nisso porque eu fiz a pedagogia na Unesp num lugar onde tem EF né, e a integração é tão pequena né.”

G3 – “É a ‘U’ também, nunca houve nenhuma atividade integrada, entre a pedagogia e EF, os quatro anos que eu fiquei lá a gente tinha pouquíssimo contato com os alunos da EF, tinha quando era, conhecia alguém daquela área ou não, mas assim não, entre os cursos não havia nenhuma integração.”

É possível notar assim como em outras situações semelhante, um se colocar como vítima de um sistema que perdura tais práticas, mostrando uma posição muitas vezes de conforto e a busca por se eximir da responsabilidade de perpetuar as ações. Apesar dessas práticas de indiferença e até exclusão da EF, em dados momentos serem relatadas por diversos atores, foi possível notar que cada escola certa autonomia com relação a esses assuntos e em função disso a forma como a EF se relaciona com os momentos pedagógicos depende da escola.

P14 - "Mas eu acho que é coisa de escola, porque eu já trabalhei em escola que, reunião de pais, o professor especialista ia de sala em sala, se apresentando, falando do trabalho dele, eu acho que não é regra, mas existe exceções. Nós estamos falando da nossa experiência aqui.”

Gestores:

G6 – “Eu vou falar da realidade, né, de onde eu trabalho: a minha escola. Lá nós não somos perfeitos, lógico né, temos muito o que melhorar, mas lá na nossa escola, principalmente em reunião de pais todos os professores participam. Sempre tem uma formação, alguma coisa, se não é palestra é um profissional, depois eles se dirigem pra sala com os professores da sala regular dos filhos e depois eles vão questionar com esses outros que ficam numa sala lá (...); então eles ficam num lugar e os pais vão até lá. E o que eu tenho percebido durante esse tempo de coordenação, é que os pais vão e questionam (...).”

G6 – “E uma outra questão eu vejo assim nos HTPCS: por a escola ser grande, ter vários especialistas, a gente procura contemplar né, lá quando a gente...a gente revira Rio Claro e outras cidades pra poder achar sempre alguma coisa, pra estar sempre proporcionando os HTPC e palestras, oficinas, coisas diferenciadas pra estes

professores, e a gente contempla todos. Porque nós somos cobrados: ah mas só tem pra isso, pra aquilo, e nós e nós.”

G2 – “Esse ano, no ensino fundamental, na primeira reunião de pais nós passamos com todos os professores, em todas as salas com os especialistas, e isso foi uma experiência positiva. É complicado como G6 falou dos horários, são 12 salas, mas rapidamente eles entraram, se apresentaram, se colocaram à disposição, explicaram o que estavam fazendo, porque na verdade já tinha começado o ano.”

PEF3 – “É que depende da escola.”

PEF6 – “É que lá é em outro horário, não é no horário da aula é geralmente em horário de HTPC.”

Pesq. – “Mas daí você passa nas classes fala alguma coisinha?”

PEF6 – “É quando eu tenho, vejo a necessidade de conversar com alguma sala sobre algum ponto, eu tenho esse espaço.”

Pesq. – “Mas não é obrigatório?”

PEF6 – “Não, só se eu quiser.”

PEF3 – “Lá eu posso, se eu quiser conversar com pai eu posso marcar horário, no meu horário no HTPI, igual os outros professores, mas na reunião de pais especifica assim se você quiser falar, lá no começo quando eu entrei lá não deixavam, mas ai a gente foi conversando, hoje em dia se quiser participar e dar uma passada eu posso, na minha escola a realidade é essa, mas tem escola que num.” [SIC]

É possível perceber que, de forma geral, não existe uma regra, mas que normalmente a EF é preterida desses momentos, sendo quase facultativa sua participação, só havendo participação caso o professor especialista insista para tal. A última fala mostra que, apesar dessa cultura de não participação da EF, à medida que novas ideias e profissionais surgem fazendo solicitações, algumas práticas podem vir a mudar. Ao encontro com esse entendimento um professor especialista coloca.

PEF7 – “Eu queria só falar o que falta, eu acho que nós né, que temos que nos posicionar, isso eu tenho claro desde o começo da minha carreira, que eu tenho que me posicionar nos temas emergentes na escola, nas reuniões, isso eu acho que faz muita diferença pra gente se colocar, nos valorizarmos, porque a gente precisa esperar que as pessoas reconheçam, mas a gente tem que se posicionar também. Isso eu acho que os jovens que tão chegando aí, tem várias formações e tudo, eu acho que isso eles devem ter em mente e aprendendo isso ao longo do tempo se colocar numa situação (...).” [SIC]

Essa última fala coloca a responsabilidade da perpetuação de dadas práticas também na figura do professor especialista, que ao não se posicionar aceita e

permite que conceitos e ações continuem a manter a EF distante desses momentos, e mantém seu *status* como de menor valor.

### 8.3- As relações interpessoais e a Educação Física

Através dos diálogos, alguns outros conceitos sobre a escola, de uma forma geral, e da EF foram expressos baseados na observação das relações que ocorrem no dia a dia da escola. Assim, crenças, incômodos e conceitos foram destacados pelos atores. A premissa de a EF ser a aula favorita das crianças parece fazer parte de um senso comum instituído na escola. Muitas foram as especulações a respeito do porquê isso ocorre, porém, a realidade é que essa premissa existe por parte dos atores adultos.

G2 – “As crianças gostam muito.”

G5 – “Enquanto a gente vê uma criança que está aqui que nem a G3 falou a maioria, a maioria adora EF, eles não faltam naquele dia porque tem EF.”

Prof. EF:

PEF6 – “As crianças valorizam muito.”

PEF3 – “Então ele reconhece ele sabe que eu sou o professor dele.”

Pedagogas:

P<sup>1</sup>3 – “Quando o prof. de EF dá uma bronca eu acho que interfere mais neles, do que quando a gente dá (...) o professor para a aula pra conversar com o aluno, ele para toda a aula e conversa com o aluno, aí eles tão perdendo de jogar. A sala inteira está sendo castigada por causa daquele aluno, essa repercussão que eles falam. Olha, a gente perdeu tanto tempo de aula porque o professor teve que falar com fulano e fulano (...).”

P<sup>2</sup>2 – “Porque eu acho que é mais prática do que a gente, a gente tem muito assim, um lado muito registro, esse lado de documentação é exaustivo.”

P<sup>2</sup>4 - “Leitura, cobrança, a EF eles acabam fazendo por prazer né.”

P<sup>2</sup>1 – “Por mais que eles vão emburrados, eles adoram.”

P<sup>2</sup>2 – “Nem que não for pra ficar sentado lá na quadra.”

P<sup>2</sup>1 – “É um prazer né.”

P<sup>2</sup>2 – “É, porque não tem a rotina de registro, no caderno. o professor mais legal é quem?”

P<sup>2</sup>3 – “E tem o movimento do corpo, é diferente de ficar sentado, ficar quieto, ter que controlar os impulsos”[SIC]

As falas dos professores de EF mostram um sentimento de prestígio nas relações com os alunos e a disciplina, porém um olhar para as colocações das

pedagogas sugere que esta estima por parte do aluno estaria relacionada a um não gostar da forma como as outras disciplinas se desenvolvem, dando preferência então às aulas de EF. Complementando essa ideia, um ponto que surgiu foi a relação de desinteresse do aluno, de uma maneira geral pela escola, muitas vezes associado à sua ida à escola como um martírio, um momento de punição, podendo este estar associado ao desprazer nas aulas.

P<sup>16</sup> – “O que eu vejo assim, não só com relação ao professor de EF eu vejo assim, eu me coloco neles agora, eles não tão afim de nada, essas crianças agora estão afim do que, de celular, de tablet né.”

P<sup>12</sup> – “E você não ouve no portão... se você não ficar quieto vou te colocar o dia inteiro na escola e eu quero ver. Agora a escola é um depósito que eu fico livre de você, e se você ficar, pera ai que eu vou pegar sua professora e vou por você o dia inteiro na escola.” [SIC]

Existe na fala da professora um dizer que os alunos não se interessam pela escola. Será que a escola não precisa repensar sua prática para fazer sentido para os alunos, e fazê-los compreender o prazer em aprender? A falta de motivação do aluno em frequentar a escola pode estar ligada à dificuldade em competir com atrativos tecnológicos, e que tal desinteresse por parte do aluno acaba trazendo problemas associados, como a repetência e evasão escolar (KNUPPE, 2006).

Parece que a escola não é desestimulante só para o aluno, a fala de uma professora mostra o quanto burocrático virou o trabalho do professor, este tem tantos papéis a entregar que sua ação como professor-educador parece ficar em segundo plano.

P<sup>17</sup> – “Que a gente vê no papel. E não é só aqui não. Isso eu vejo em todas as escolas (...) eu acho que o que o trabalho do professor ultimamente está sendo muito burocrático, não sei como vocês encaram isso (...) até no HTPI que ampliaram nosso HTPI né, eu lembro que quando só tinha dois HTPI que era de EF eu fazia muito mais do que agora, porque agora você preenche o mapa...mas agora eles mandam pra gente, preenche isso, preenche aquilo, preenche aquilo...ai você fica ai meu Deus quando preparo a aula. Aí você fica fazendo o que, o que é prioridade. Aí dia 10 eu tenho que entregar o mapa da classe que é produção de texto, aí você entrega o mapa da classe que é prioridade, depois você tem que, vamos supor, corrigir o provão que foi dado nas escolas, então você corrige.”

Tais questões se tornam importantes para compreender o cotidiano escolar e as relações traçadas no interior da escola. Assim, pensando que a cultura escolar é viva e que suas normas e práticas podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001) e

que o pensamento cotidiano é uma ultrageneralização, nas quais os juízos são todos provisórios que a prática confirma, ou, não refuta, durante o tempo em que são usados para atuar e orientar (HELLER, 1970), buscou-se compreender se na concepção dos atores alguns dos conceitos ultrageneradores de uma época já aparentam estar transformados, rompendo com os pensamentos do cotidiano e provocando um movimento, e a formação de novas representações da EF escolar.

Com relação às aulas, pedagogas percebem diferenças entre a EF da sua época de aluno e as aulas nos dias de hoje.

P<sup>13</sup> – “Da EF que eu tive, eu vejo diferença, Hoje eles trabalham muito com jogos, em grupo geral, eu vejo ele trabalhando e ele envolve o grupo inteiro, e traz desafios, toda aula ele traz coisas diferentes, eu vejo as crianças gostando ou não tão lá, mas a maioria gosta, tão lá e tal, e ele estimula bastante, né, os alunos.”

P<sup>14</sup> – “Eu sinto assim que antes era formar atletas, e hoje é participar da aprendizagem, ajudar na aprendizagem integral do aluno, mostrando técnicas do esporte, a importância para saúde, né, e ajudando dentro daquilo que a gente, que é possível de trabalhar.”

P<sup>21</sup> – “Então eu vejo assim ó, que no fundamental eles tem. Hoje em dia tá bem legal, eu acredito que, lógico, depende do professor, mas eu vejo assim que tem os conceitos, são mais...São passados de uma forma melhor, mais aprofundada, e assim, as brincadeiras também, eu vejo que é bem condizente às capacidades da criança, pelo menos são as que eu vejo eles trabalhando aqui. E já vi em outras escolas, alguns professores.”

P<sup>22</sup>- Acho que mudou muito, que bom, graças a Deus, que mudou, melhorou bastante, mas ainda tem muito o que melhorar, eu acho, principalmente na educação infantil que nunca é o foco do profissional de EF. No fundamental acho que já está próximo de um a adequado... E eu acho que melhorou muito, melhorou, mas eu ainda acho que tem que melhorar em relação à educação infantil pros menores.” [SIC]

É possível perceber que a avaliação de mudança da área é justificada pelas pedagogas pelas aulas que se aproximam atualmente das representações do grupo sobre o que é, e o que a EF deve trabalhar, assim ensinar esporte, brincadeiras, jogos, relacionar o conteúdo à saúde, permitir um desenvolvimento integral, são fatores que fazem as pedagogas julgarem que a EF no ensino fundamental melhorou bastante, podendo estar próximo de um “adequado.”

Quando olhamos as falas dos gestores, as mudanças exaltadas se baseiam mais na conceituação da área e sua presença nos níveis educacionais, nem tanto as aulas na atualidade.

G4 – “Acho que a primeira consideração que dá pra levar em conta, é o fato de se entender que a EF é importante desde as crianças menores, então já é trabalhado desde de os bebês, desde a creche, desde o maternal I por exemplo né, e vem todo esse trabalho de estimulação, de lateralidade, de coordenação motora, eu acho que essa é a grande diferença.”

G3 – “É o fato da EF ser considerada como uma disciplina obrigatória já demonstra que houve uma modificação da maneira como se via a EF, eu falei é, era quando dava tempo se a professora quisesse sair com o aluno ela saía e fazia, mas não era uma coisa que a gente tinha na formação (...) vejo diferença também, na questão, que a EF era vista só como esporte e hoje não né. Hoje tem uma visão mais ampla, movimento né, do ser humano como ser integral, tendo que desenvolver todas as habilidades, eu vejo que teve uma modificação da concepção da EF mesmo, vejo dessa forma.”

G6 – “A valorização né, uma das mudanças principais é a valorização, que eu acho que daí, como eu disse, na minha época a pessoa que lecionava, que "lecionava" a EF pra nós não tinha formação nenhuma, eles faziam, tinham formação assim ele estudava normal, mas ele fazia o que ele se identificava (...).”

G3 – “Eu acho que mudou também, isso mudou no geral, o fato das crianças deficientes serem mais acolhidas também, era simplesmente assim, deficiente não faz atividade física, na verdade eles estavam...eram poucos nas escolas depois né então realmente não participavam mesmo, mas os que tinham alguma deficiência já não participavam das atividades física já eram dispensados das atividades físicas, e hoje se tem uma visão diferente de incluir essas crianças, e adaptar atividades para que elas brinquem mais, então isso já é um avanço.” [SIC]

No contexto dos gestores, as principais modificações que percebem é sobre a presença da EF desde os anos iniciais da educação básica, a compreensão da importância da área no desenvolvimento do aluno, na ampliação de conteúdos para além do esporte, a necessidade de formação específica para ministrar as aulas, e a inclusão de deficientes físicos, trazendo a questão da desassociação da área com o saber fazer, o desempenho, e sim com a aprendizagem.

Os professores de EF, por sua vez, fazem uma reflexão sobre a área na atualidade ressaltando que a mesma se modificou, mas que existe, em contraponto, uma falta de identidade da área e da presença de práticas dificultam o seu reconhecimento como um componente curricular e sua valorização.

PEF3 – “Já mudou bastante, mas ainda está em transição, ainda tem muito do rola bola do esportivismo, mas também já tem bastante coisa nova, diferente.”

PEF2 – “É o que o Gonzalez fala né “entre o não mais e o ainda não”, nós não somos mais né? De modo geral, o modelo esportivista

que só esporte é o foco, é a formação do atleta, o foco é a competição, não somos mais isso, mas, em contrapartida, ainda não tem um caminho, atestado por todos falando assim “não!” a EF é isso.”

PEF1 – “Eu acho que essa transição emperrou ai em algum ponto que a gente não consegue transpor.” [SIC]

Além das compreensões sobre mudanças na área com relação aos seus conteúdos, presença nos níveis escolares, entendimento de suas dimensões, foi citada a mudança que ocorreu na postura do professor de EF, existe uma percepção da presença de profissionais mais dispostos, com novas ideias e atitudes.

P11 – “Vem vindo uma nova geração de professores de EF com mais essa consciência, assim eles são mais comprometidos, hoje eles vêm mais comprometidos, é mais difícil, acredito, você pegar alguém que está entrando agora que tenha o mesmo comportamento de antes. Eu acho que a gente tem mais profissionais que chegam querendo, você encontra mais essa característica de dar a bola, e de dar uma aula menos nos mais antigo, que também às vezes não se... não foram atrás de novas, novos conceitos.”

A mesma ideia de profissionais mais comprometidos apareceu no grupo de professores de EF que, ao olhar para realidade, percebem um entusiasmo diferente.

PEF4 – “Uma coisa também que eu estou vendo na rede. Está entrando bastante gente nova e todo mundo muito na pegada de querer dar aula do jeito que a gente acha que é mesmo, mas não porque a gente aprendeu isso, porque a gente mesmo que refletiu e viu que acha o que é melhor para gente.”

PEF7 – “No município, eu dou aula em algumas escolas, eu percebo as pessoas fazendo acontecendo, errando e acertando, mas tentando. E, é importante fazer esse papel com o estado, eu não sinto essa coisa que a gente tem do fazer e tentar, acertar, errar, eu sinto ainda muito uma inércia dos professores.”

PEF3 – “Aqui tem, eu vejo... não acompanho o trabalho de todo mundo, mas pelo que a gente vê das pessoas discutindo, você vê que faz um trabalho diferente, então eu acredito que aqui na rede na nossa realidade a mudança, já é uma grande mudança.”

Essas falas mostram que existe uma mudança que está ocorrendo principalmente pelos professores mais novos, que buscam essa ruptura paradigmática com a tradição da EF que não se vinculava estreitamente com as especificidades da escola, e era considerada uma prática inserida na escola. Atualmente, busca-se pensar um saber que se desenvolve de forma complexa e crítica (GONZALES; FENSTERSEIFER, 2010).



Faz-se significativo salientar a importância dos atores, principalmente dos professores, que se torna elemento catalizador no rompimento com cotidianos alienados, através da consciência e reflexão (HELLER, 1977; MELLOUKI; GAUTHIER, 2004)

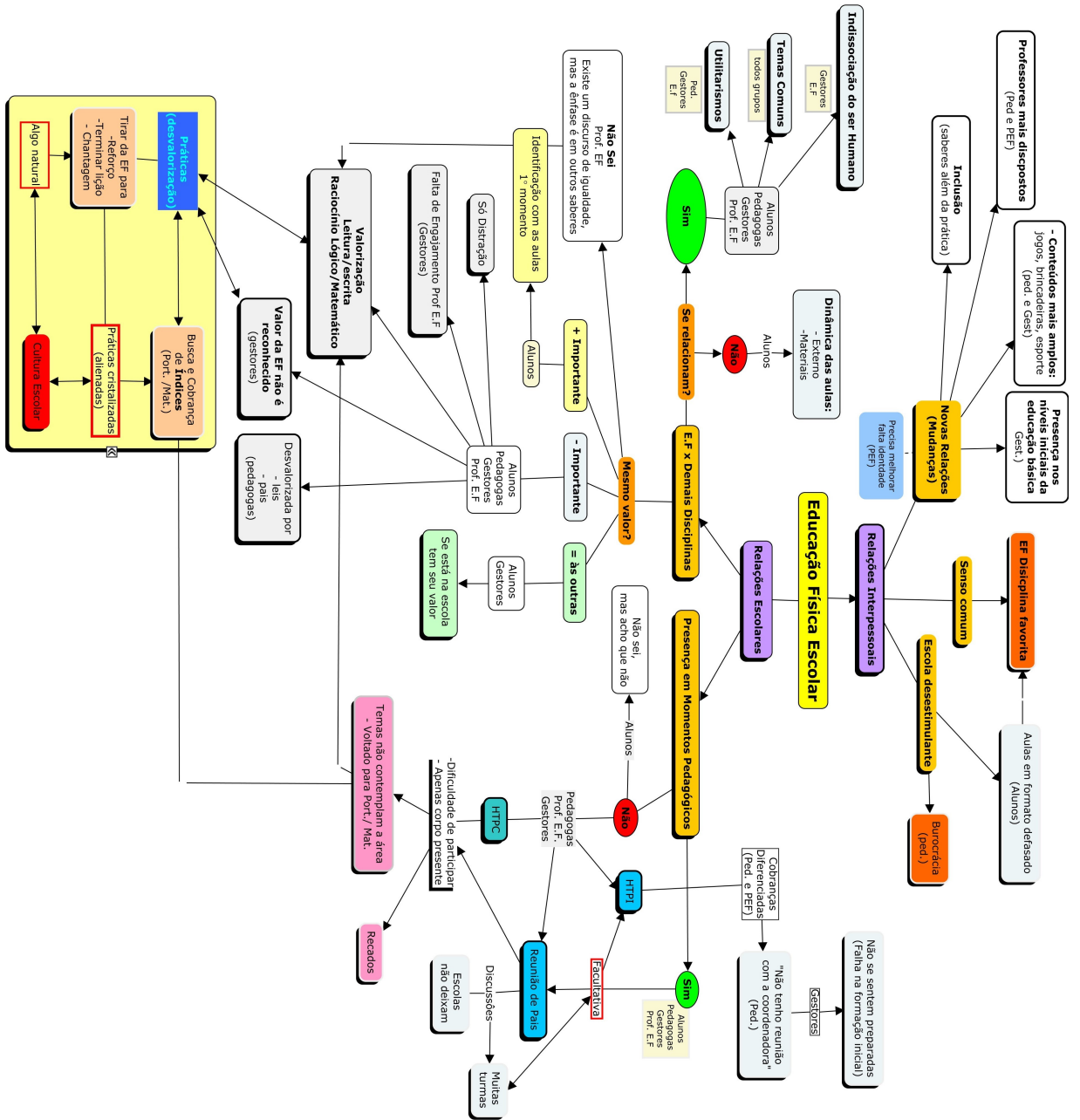


Figura 4 – EF e relações escolares

## 9- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou, através de uma pesquisa qualitativa compreender as representações sociais da Educação Física escolar em diferentes grupos de atores escolares, alunos, professores e gestores. A pesquisa utilizou como instrumentos de coleta questionário e grupo focal, a análise dos dados foi feita mediante análise de conteúdo, técnica que busca elucidar e sistematizar o conteúdo. Faz-se importante ressaltar a significância de ambos os instrumentos escolhidos, o questionário trouxe um olhar mais sintético em determinados aspectos, como a definição da área por algumas palavras, definição pontual através de questões fechadas, mostrando uma identificação concisa em relação a conceitos, porém observou-se maior dificuldade na aplicação com as crianças, pois algumas não estavam ainda alfabetizadas, tendo o mesmo que ser aplicado em forma de formulário. A utilização da técnica de Grupo Focal se tornou interessante pois permitiu que os participantes explanassem, discutissem e trouxessem à tona assuntos intrínsecos que contribuíram para uma visão mais ampla da realidade.

Dentro da perspectiva de fechamento, é pertinente dizer para pesquisadores que estejam lendo este trabalho, colocações sobre a realização da pesquisa. Nesse contexto, acredito que as maiores dificuldades encontradas no decorrer do processo foi angariar participantes, porém quando encontramos parceiros, esse processo se tornou mais fácil. Nesse sentido, a contribuição das gestoras na intermediação com os professores e alunos contribuiu para aumentar o número de participantes, fazer o levantamento e promover o acontecimento dos grupos focais.

Outro ponto trabalhoso, foi a análise dos dados, como optamos pela triangulação dos dados advindos de ambos os instrumentos, o volume de informações foi bastante significativa. Foi preciso foco e um olhar direcionado para as questões centrais, tendo em mente a premissa de que não se pode abraçar o mundo e que os dados não utilizados podem ser divulgados de outras formas como, congressos, artigos, etc.

Sobre os resultados evidenciados, durante a trajetória da investigação ficou claro que cada grupo possui representações sociais específicas, que ora se assemelham ora se complementam. Tal fato é justificado a partir da própria compreensão do conceito de representação social e a sua estreita relação às formas como grupos interagem, compreendem e representam a realidade a partir das suas

experiências. Assim, um grupo de atores por ter experiências similares com relação a ação social possui representações semelhantes.

No contexto, a representação dos alunos é da Educação Física ser associada a um momento de prazer e diversão, que se caracteriza na concepção deles pelo aspecto primordialmente do esporte, apesar de quando se lança um olhar às práticas sugeridas por eles, é notável a existência de uma predominância da presença de brincadeira, podendo sugerir que o discurso neste grupo é algo instantâneo e traz um conceito instaurado da relação íntima entre a área e o esporte.

A representação das pedagogas esteve amplamente ligada ao movimento, mas assim como a dos alunos apareceu a ligação com o esporte, entre outros aspectos como a sua função no desenvolvimento social do aluno, a questão de saúde e utilitarismo. O grupo de gestores, assim como as pedagogas, representam a área pelo movimento, mas aspectos sociais e de saúde também se incluem na forma como compreendem a disciplina. Um paralelo com os grupos permite especular sobre conceitos formados e confirmados pela formação inicial, à medida que tanto as pedagogas quanto gestores possuem uma formação inicial em pedagogia. A maior diferença com relação à representação da EF, foi por parte dos próprios professores da área, que a definem como cultura corporal de movimento, além de ligar a disciplina com o conceito movimento e formação. Essa distinção se mostrou relativa às vivências do curso superior específico em EF, que trazem essa caracterização da área como cultura corporal de movimento, de acordo, inclusive, com documentos legitimadores das práticas escolares.

Ao se investigar as origens dos entendimentos todos os grupos colocaram que uma influência marcante para a determinação da representação são as aulas vivenciadas na escola. Para além desse aspecto pedagogas e gestores associam a formação das representações pelas vivências da vida profissional, e os professores de Educação Física destacam a formação superior como principal responsável pelas concepções da área.

Foi percebido que as formas de compreender a área e se relacionar com a mesma foram legitimadas pelas memórias, vivências, aspectos legislativos e curriculares, à medida que estes serviam como base para intermediar as relações travadas no cotidiano.

Com tais levantamentos, uma questão se faz pertinente: se a concepção da educação física ligada a cultura corporal de movimento é a atualmente aceita,

difundida nos cursos superiores da área, estabelecida como representação nos professores, difundida nos documentos norteadores oficiais, por que ela ainda não reflete nas concepções dos outros atores escolares?

Tendo em consideração a importância da vivência e experiência na formação das representações sociais, um olhar para as práticas escolares pode sugerir meios para a transformação dessas visões baseadas em senso comum, ou crenças que permitem que alguns conceitos ainda se reproduzam.

Quando se olha para a relação com os demais componentes curriculares, apesar de um discurso de igualdade exprimido por alguns atores, os relatos mostram que a EF em relação a outros componentes é muitas vezes considerada e tratada como uma disciplina coadjuvante. Práticas como o uso da aula como prêmio, a retirada do aluno para recuperação, avaliação ou término de atividade de outras disciplinas confirmam o fato. Com relação a momentos pedagógicos, htps, conselho de classe, reuniões de pais, pode-se perceber que existe uma diferenciação no tratamento das disciplinas, quando a participação do professor de EF algumas vezes se torna facultativa, limitada, e até proibida.

Para além do já destacado algumas crenças se fizeram latentes à medida que permearam as falas dos atores de forma quase inconsciente, como, a EF como um componente estreitamente ligado ao desenvolvimento social do aluno, a ligação da disciplina com a saúde, o gostar da EF pelo aluno para não fazer lição, EF como momento de extravasar, EF como momento de descansar o cérebro, EF ser só esporte, pra ser EF tem que sair da sala, pais não se importam com o que acontece nas aulas de EF, melhora nas práticas pedagógica da EF ao longo do tempo.

Apesar da ampla discussão e possibilidades de reflexões, tem-se que tal assunto não se finda, visto que as representações estão intimamente ligadas às relações sociais e que estas se transformam ao logo da vida. Para tal, com esse recorte não seria possível traçar um imaginário social, mas, certamente, trazer indicativos de como esse poderia se desenrolar, além de mostrar que, para que se altere formas de pensar a área, é preciso alterar as formas de vivencia-la, devido à grande importância das experiências.

Através do estudo, pode-se perceber que. para além de permitir traçar representações sociais dos atores, os dados permitem explorar relações complexas com aspectos amplos envolvendo a EF escolar, como a relação teoria e prática que

perpassa a área, questões dos currículos e interesses sociais, a hierarquia de saberes, entre outros

Buscando alternativas para ampliar as discussões das representações sociais da área e ir em busca de possíveis transformações destas concepções difundidas na escola, lançamos um olhar para alguns pontos que podem ser estudados, pois, de certa forma, estes contribuem para permanência de um estado inerte. Assim, como sugestão para ampliar e contribuir na busca por mudanças, um olhar para como a EF, é trabalhada nesse curso, seria uma sugestão. Dentro dessa perspectiva, buscar maneiras para que a EF nesse curso seja trabalhada dentro da compreensão da cultura corporal de movimento, que tais cursos permitam a vivência dos conteúdos de forma mais enfática, assim como acontece com outras disciplinas escolares, como português, matemática e ciências.

Outro tema que se torna interessante é o estudo de como a EF é vista pelos atores escolares do ensino médio, como se dá a transição entre ensino fundamental e ensino médio, com relação a conteúdos, aulas, práticas da EF, visto que a responsabilidades desses níveis de ensino são de esferas diferentes do governo, municipal e estadual, respectivamente, e por último investigar outros personagens do contexto escolar, como os pais, por exemplo.

Para finalizar o trabalho, venho refletir sobre a situação inicial que me trouxe até essa pesquisa, quando um aluno disse que EF era só brincadeira. Acredito que se estivesse com ele hoje, provavelmente eu sentaria e teria uma conversa sobre a EF, seu histórico, suas representações, o senso comum, a cultura escolar, buscaria fazê-lo refletir que nós somos vetores dessas concepções, diria que sim, existe brincadeira na EF, porém isso não a desvaloriza, pelo contrário, a escola deveria ser mais “brincada”, e a brincadeira não exclui todo aprendizado envolvido nas aulas, na minha concepção ocorre o contrário ela se torna mais significativa pelo seu componente lúdico pois se torna mais significativa para o aluno.

Dadas as finalidades iniciais do trabalho, deixamos essas possíveis discussões, a partir dos dados levantados, através de outras formas que contemplem a comunidade científica, em momento oportuno.

## REFERÊNCIAS

- BACKES, D. S. et al. Grupo focal como técnica e coleta e análise em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo; v.35, n.4, p. 438-442, 2001.
- BENITES, L. C. et al. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em Educação Física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 35-50, jan./mar., 2016.
- BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E.C.M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo. 2013 Jul-Set; 27(3): 467-83.
- BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.2, n. 1, jun.1996
- BETTI, M. LIZ, M. T. F. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.135-142, set./dez. 2003
- BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação Física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 25, n. p. 105-15, dez. 2011.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, cidade ano XXIX, n.48, p.69-87, ago. 1999.
- BRACHT, V. et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.02, p. 11-34, abr.-jun. 2011.
- BRACHT, V. et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.02, p. 11-37, abr./jun. de 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7 , de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 11 de out. de 2018.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC. p.213-238. 2000.
- BRASIL. Constituição (1937). Brasília: Planalto do Governo. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso 10/10/18.
- BRASIL. Decreto Lei nº 705, de 25 de julho de 1969. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-705-25-julho-1969-374152-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 10 out. 2018.
- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024/1961 de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em 10 out. 2018

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Documento orientador. **Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio**. Brasília: MEC. 2013. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_fort\\_ensino\\_medio.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf)> acesso em 27 out. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014 - 2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.3, p. 15-45, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. 2017. Terceira versão. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)> Acesso em: 27 out 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. MEC, Brasília, p. 171-198. 2016. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 27 out 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, p.96, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, 1º e 2º ciclos**, v.7, Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, 3º e 4º ciclos**, v.7, Brasília: MEC, 1998.

CALDEIRA, A. M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-122, nov. 1995.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação Física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Vitória: CEFD-UFES, 1997.

CARVALHO, Fernando Luiz Seixas Faria de. O papel da Educação Física escolar representado por professores e professoras de outras disciplinas. In **XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE**. Set, 2007. Pernambuco. Disponível em: [www.cbce.org.br/cd/resumos/165.pdf](http://www.cbce.org.br/cd/resumos/165.pdf). Acesso em: 10 Nov. 2018.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação e Sociedade**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014

COSTA, A. L. A; PEREIRA, V. L.; PALMA, A. P. T. V. O papel da Educação Física enquanto disciplina escolar. In: **Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, 4. 2009. Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral12.pdf>>. Acesso em: 26 Mai. 2016.



COUTINHO, R. X. et al. Análise da produção de conhecimento da Educação Física brasileira sobre o cotidiano escolar. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 491 - 516, julho de 2012.

CRUZ NETO, O; MOREIRA, M. R. SUCENA, L.F. M. Grupos Focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **XIII Encontro da Associação Brasileira Populacionais- ABEP**, 4 a 8 de nov. 2002. Ouro Preto. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com\\_JUV\\_PO27\\_Neto\\_texto.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2016.

DALBEN, A.; ALMEIDA, L. C. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015.

DAMAZIO, M. S; SILVA, M. F. P. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**. Goiânia, v. 11, n.2: 189-196, maio/ago. 2008

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, duas dimensões e significados. In: Universidade Estadual Paulista. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 51—75, v.16.

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

DUBAR, C. **Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo**. 2004. Disponível em:<<http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/dubarclaude-agenteatorsujeitoautor-atoragenteautordosemelhanteaomesmo2004.pdf>>. Acesso em: Set. de 2016.

FARIA FILHO et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, jan/abr. 2004.

FARIA, E. L. Conteúdos da Educação Física escolar: reflexões sobre Educação Física e cultura. **Rev. Mineira de Educação Física de Viçosa**, Viçosa, v.12, n. 2, p. 124-142, 2004.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLES, F. J. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**. Ano XIX, n. 28, p. 27-37, jul. 2007.

FERRAZ, O. L.; CORREIA, W.R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 26, n.3, p. 531-40, jul./set. 2012.

FERREIRA, N. T.; EIZIRIK, M. F. Educação e imaginário social: revendo a escola. **Em Aberto**, Brasília, ano XIV, n. 61, p. 5-14, jan./mar. 1994.

FERRI, T. H. J. B.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; CUNHA, R. B. O professor coordenador: encontros de trabalho coletivo e a formação continuada. **Educação e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro - RJ. V.13, n.32, p. 22-41. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/942/1236>>. Acesso: 9 nov. 2018.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (org). **As representações Sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p. 173-186.

GADOTTI, MOACIR. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, jun. 2000. disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 14 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>.

GASPARI, T. C.; SOUZA JUNIOR, O.; MACIEL, V.; IMPOLCETTO, F. M.; VENÂNCIO, L.; IORIO, L.; THOMMAZO, A.; DARIDO, S. C. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista mineira de Educação Física**, V. XIV, p. 109-137, 2006.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 65-90 ago. 1996.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERMANO, M. G.; KULESZA, W. A. Ciência e senso comum: entre rupturas e continuidades. **Caderno Brasileiro Ensino Física.**, v. 27, n. 1: p. 115-135, abr. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 20-19, Mai./Jun. 1995.

GONZALES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**. Florianópolis, p. 10-21, mar. 2010

GRIZE, J. B. Lógica Natural e representações sociais. In: JODELET. D. (Org). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. P. 123-137.

GUEDES, D. P. Educação física para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**. Rio Claro, v. 5, n. 1, jun. 1999

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4.ed. São Paulo: Paz e terra, 1992.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.

HERMINDA, P. M. V.; ARAÚJO, I. E. M. Elaboração e validação do instrumento de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v,59, n.3 – p. 314-320, mai-jun, 2006.

JODELET D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET. D. (Org). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p.17-44.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n.1 p. 9-44, 2001.

KNUPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 277-290, 2006.

- LOVISOLO, H. **Educação física**: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abril/junho de 2010.
- MARTINEZ, Alessandra. **Educar e instruir**: a instrução popular na Corte imperial. Dissertação de Mestrado em História, Niterói: UFF, 1997.
- MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. IN: FERREIRA, N. T.; EIZIRIK, M. F. Educação e imaginário social: revendo a escola. **Em Aberto**, Brasília, ano XIV, n. 61, p. 59-78, jan./mar. 1994.
- MEDEIROS, R. J. D. Do senso comum à ciência: para o profissional de Educação Física uma transição difícil de ser completamente compreendida. **Conexões** (UNICAMP), v. 6, p. 82-89, 2008.
- MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediar, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.
- MOLINA NETO, V; SCHERER, A. O conhecimento pedagógico do professor de Educação Física da escola pública no Rio Grande do Sul – uma etnografia em Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre. Ano VII, n.13, p. 71-80. 2000.
- MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Ano IV, n.7, p. 34-42. 1997.
- \_\_\_\_\_. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. **Movimento**, Porto Alegre. v.9, n.1, p. 145-169, Jan/Abr, 2003.
- MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p. 45-66.
- NUNES, M.L.F; RÚBIO, K. O(s) Currículo(s) da Educação Física e a construção da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008.
- OLIVEIRA, E. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.
- OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, 229-241, 2012.
- PAIVA, M. L. M. F.; PRETTE, Z.A.P.D. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), São Paulo - v. 13, n. 1, p. 75-85, jan/jun. 2009.
- PESSANHA, E. C.; DANIEL, M, E, B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set./out./nov./dez. 2004
- PICH, S. Cultura escolar, vida das escolas e educação física escolar: balanço e perspectivas. **Motrivivência**. Florianópolis, Ano XXI, n. 32/33, p. 230-257, jun. – dez., 2009

PIMENTEL, C. R. C. Trabalho docente e a transmissão da cultura escolar. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2008. Sergipe. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/574.pdf>>. Acesso em: 13 Jul. 2016.

RODRIGUES JUNIOR, J. C.; SILVA, C. L. A significação nas aulas de Educação Física: encontro e confronto dos diferentes “subúrbios” de conhecimento. **Pró-posições**, Campinas, v.19, n. 1, p. 159-172. jan./abr. 2008.

RUBIO, K.; NUNES, M. L. F. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteira**. V. 8, n.2, p. 55- 77, jul.-dez., 2008.

SA, C.P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. Tradução de: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SADALLA, A. M. F. A. et al. Psicologia e licenciatura: crenças, dilemas e contribuições. **Pro-posições, Campinas**. v. 16, n. 1, p. 241-257, jan./abr. 2005.

SANTOS, B, S. Ciência e senso comum. In: SANTOS, B, S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. São Paulo: Graal, 2003, p. 33-49.

SANTOS, M. P. dos; CASTRO, C. B. de. As relações entre escola e cultura sob o olhar da sociologia da educação: uma abordagem sistêmica. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 2, n. 3, p. 69-78, 2012.

SANTOS, W.; PAULA, S. C.; MATOS, J. M. C.; FROSSARD, M. L.; SCHNEIDER, O.; FERREIRA NETO, A. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física. **J. Phys. Educ.** Maringá, v. 27, e2737, 2016.

SÊGA, R.A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 13, julho, p. 128-133. 2000.

SILVA JUNIOR, V. P.; SAMPAIO, T. M.V. Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? **Revista brasileira ciência e movimento**. V. 20, n.2, p. 106-118. Taguatinga-DF. 2012

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, [S.l.], jun. 2012. ISSN 2316-5464. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718>>. Acesso em: 18 nov. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/010283085718>.

SILVA, R. C. Uma reflexão sobre o trabalho docente a partir da análise do conceito de crença. **Psicologia, Ciência e Profissão**, local, v.23, n.2, p.6-13, 2003.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidades. **Rev. Paulista de Educação Física**., São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

SORATO, M.; HUF, T.; MIRANDA, S. **A importância da Educação Física escolar**. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3484\\_2122.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3484_2122.pdf)> Acesso em: 26 Mai. 2016.

SOUZA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjada por meio de avaliações em larga escola. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JUNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, set/dez. 2005.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 30-51, ago., 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-32621999000100003&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 18 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000100003>

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, p. 25-42, set. 2009

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, Ano III, n.5, p. 4-17, 1996/2.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### A) Roteiro de Questionário Alunos

Orientação: Este instrumento faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo identificar as opiniões sobre Educação Física dentro da escola. Ninguém saberá de suas respostas. Não existem respostas certas ou erradas. A sua sinceridade ao responder é fundamental e sua participação é muito importante para tentarmos compreender sobre o assunto. Desde já agradecemos a sua colaboração.

#### 1. Caracterização:

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

#### Informações iniciais:

a. ( ) Aluno

i. Série \_\_\_\_\_

#### 2. Educação Física Como Componente Curricular

I. Ao pensar em Educação Física, qual é a primeira palavra que vem na sua cabeça?

\_\_\_\_\_

II. Em sua opinião, que atividades fazem parte das aulas de Educação Física?

\_\_\_\_\_

III. Em sua opinião, dentro das coisas que a escola ensina para que serve a Educação Física na escola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

IV. Escolha a melhor continuação para frase:

A Educação Física na escola é importante por (...)

( ) Fazer a gente se movimentar, para não ficar gordinho nem doente.

( ) Ajudar a melhorar meus movimentos, minha força, velocidade...

( ) Me fazer cansar, pra eu ficar mais calmo na sala de aula.

( ) Me ensinar esportes e coisas como: respeitar as regras, que o importante é competir, ter mais responsabilidade, pensar em grupo.

( ) Ensinar um monte atividades com o corpo que existem em diferentes lugares, desde muito tempo como: brincadeiras, jogos, dança, luta, ginástica e esporte.

( ) Me ajudar a conhecer melhor meu corpo.

( ) Ajudar a me relacionar melhor com meus amigos, fazendo novas amizades e respeitando quando somos diferentes.

( ) Me fazer brincar e me divertir.

( ) Nenhuma opção: \_\_\_\_\_

- V. Em sua opinião, tem um lugar perfeito para fazer as aulas de Educação Física? ( )  
 Sim ( ) Não  
 Como este lugar seria?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- VI. Em sua opinião, a Educação Física tem a ver com as outras matérias escolares como português, matemática, artes, ciência?  
 Sim  
 Não

- VII. Em sua opinião, a Educação Física na escola é importante como as outras aulas (português, matemática, artes)? Por quê?  
 Igual as outras aulas.  
 Menos importantes que as outras aulas.  
 Mais importante que as outras aulas.  
 Não sei.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- VIII. Em sua opinião, na reunião de pais os professores de Educação Física também participam, sua mãe às vezes chega contando que o professor de Educação Física falou alguma coisa?  
 Sim  
 Não

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- IX. Em sua opinião, como você sabe o que é Educação Física na escola?  
 Pelas aulas que faço.  
 Porque minha família e amigos me falam sobre Educação Física.  
 Por eu ter lido.  
 Por eu ver TV e internet e lá falam muitas coisas sobre Educação Física.  
 Outras \_\_\_\_\_  
 Nenhuma das anteriores

## APÊNDICE B

### B) Roteiro de Questionário - Adultos

Orientação: Este instrumento se insere em uma pesquisa cujo objetivo é identificar as concepções de Educação Física dentro da escola. A confidencialidade das suas respostas é assegurada. Não existem respostas certas ou erradas. A sua sinceridade ao responder é fundamental e sua participação é muito importante para ampliarmos sobre o assunto. Desde já agradecemos a sua colaboração.

**1. Caracterização:**

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Informações iniciais: (Selecionar a opção em que você se encaixa)

- b. ( ) Professor Pedagogo
- i. Em que se formou: \_\_\_\_\_
  - ii. Em que ano se formou: \_\_\_\_\_
  - iii. Onde se formou: \_\_\_\_\_
  - iv. Tempo de Magistério \_\_\_\_\_
  - v. Nível de ensino em que leciona: ( ) Infantil ( ) Fundamental
- c. ( ) Professor Ed. Física
- i. Em que se formou: \_\_\_\_\_
  - ii. Em que ano se formou: \_\_\_\_\_
  - iii. Onde se formou: \_\_\_\_\_
  - iv. Tempo de Magistério \_\_\_\_\_
  - v. Nível de ensino em que leciona: ( ) Infantil ( ) Fundamental
- d. ( ) Gestor
- i. Função desempenhada  
( ) Prof. Coordenador  
( ) Vice- Diretor  
( ) Diretor
  - ii. Em que se formou: \_\_\_\_\_
  - iii. Em que ano se formou: \_\_\_\_\_
  - iv. Onde se formou: \_\_\_\_\_
  - v. Tempo na Função: \_\_\_\_\_
  - vi. Nível de ensino em que exerce função:  
( ) infantil ( ) Fundamental

**Educação Física Como Componente Curricular**

- I. Ao pensar em Educação Física, qual é a primeira palavra que lhe vem?  
\_\_\_\_\_
- II. Em sua opinião, que conteúdos fazem parte das aulas de Educação Física?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- III. Em sua opinião, dentro do currículo escolar, qual a principal finalidade da Educação Física na escola?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- IV. Escolha uma frase abaixo que melhor completa a sentença:

**A Educação Física escolar é importante por (...)**

- ( ) Fazer os alunos se movimentarem, combatendo o sedentarismo.  
( ) Ajudar o aluno a melhorar suas aptidões motoras (correr melhor, saltar, rolar, desenvolver equilíbrio, força, coordenação).  
( ) Gastar a energia, fazendo o aluno ficar mais calmo na sala de aula.



- Ensinar esportes passando os valores agregados ao mesmo, como respeitar regras, saber que o importante é competir, etc.
- Ensinar uma cultura de movimento
- Ajudar o aluno conhecer melhor seu corpo.
- Ajudar o aluno se relacionar melhor em coletividade.
- Trabalhar com o lúdico, com a diversão, com o brincar e o prazer agregado à prática.
- Nenhuma das anteriores: \_\_\_\_\_
- V. Em sua opinião, existe um lugar ideal para a realização das aulas de Educação Física? Se sim qual(is) seria(am)?  
 Sim  Não
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- VI. Em sua opinião, a Educação Física se relaciona com as demais disciplinas escolares? Como?  
 Sim  
 Não
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- VII. Em sua opinião, a Educação Física na escola é vista com o mesmo valor que as demais disciplinas escolares? Explique.  
 Igual às demais disciplinas.  
 Inferior às demais disciplinas.  
 Superior às demais disciplinas.  
 Não sei.
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- VIII. Em sua opinião, em momentos como reuniões pedagógicas e demais ocasiões de trabalho coletivo, o professor de Educação Física é convidado a interagir tendo as mesmas oportunidades de participação nos temas abordados e discussões, com os demais professores? Comente sua opinião.  
 Sim  
 Não
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- IX. Em sua opinião, o modo como você vê a Educação Física escolar foi adquirida predominantemente?  
 Pelas experiências vividas na escola no seu tempo de aluno.  
 Durante sua formação superior (universidade, faculdade).  
 Por influência das pessoas importantes do seu convívio.  
 Por influência de leituras sobre o tema.  
 Por influência de informações exteriores, como por exemplo, a mídia.  
 Outras \_\_\_\_\_  
 Nenhuma das anteriores

## APÊNDICE C

### Sequência Grupo Focal

#### Questões chave, para sessão grupo focal – Alunos

- I. O que é Educação Física escolar pra você?
- II. O que vocês fazem na aula de Educação Física na sua escola? O que mais gostam, o que menos gostam?
- III. Se português é para aprender a ler e escrever melhor, matemática para aprender sobre os números e a fazer contas, por que você acha que existe Educação Física na escola? Como você sabe disso?
- IV. Pensando em todas as aulas que existem na escola (português, matemática, artes) você acha a Educação Física é igual a elas? O que muda? Você acha a Educação Física tão importante como as outras aulas? Por quê?

#### Situações Problemas:

- I. Quando você ou um colega não termina a lição ou faz bagunça na sala, a professora fala que vocês vão ficar sem ir a Educação Física? O que vocês acham disso?
- II. O que você acha dos dias em que o professor de Educação Física usa a sala para dar as atividades? Tudo bem? Você acha que a Educação Física é uma aula que tem que acontecer fora da sala de aula? Por quê?

#### Questões chave para sessões grupo focal – Gestão, Professores Pedagogos, Professores de Educação Física.

- I. Você enquanto aluno teve Educação Física na escola? Quais as principais características das aulas? As aulas foram dadas pelo professor de EF ou por outro professor?
- II. Você acredita que existe diferença entre a Educação Física presente na escola nos dias de hoje daquela que você vivenciou como aluno? Quais as diferenças?
- III. O que a Educação Física escolar deve fazer na escola? E o que ela faz?
- IV. Pensando que a Educação Física é um componente curricular assim como as demais disciplinas, você acha que existe algum tipo de diferenciação no tratamento dessas disciplinas, de maneira geral elas são trabalhadas, cobradas, e valorizadas em pé de igualdade?
- V. Como é a participação da Educação Física nas demais atividades pedagógicas da escola, HTPC, reuniões pedagógicas, etc?
- VI. O que é Educação Física para você? Como formou esse conceito?

Situações Problemas:

- I. Quando um aluno não termina seus afazeres ou em determinado dia apresenta um comportamento mais agitado, conturbando a aula você costuma usar a estratégia de deixa-lo sem participar da aula de Educação Física?
  
- II. Em um dia que o professor de Educação Física queira utilizar o espaço da sala de aula, para dar algum conteúdo teórico ou uma parte prática naquele local, como você se relaciona com esse fato? Tudo bem? Ou acredita que as aulas de Educação Física devem ocorrer em ambiente externo, pois os alunos já ficam muito tempo sentados?