

CULTURA DE MOVIMENTO E SAÚDE NOS SABERES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS À FORMAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES(AS)*

MOVEMENT CULTURE AND HEALTH IN PHYSICAL EDUCATION CURRICULAR KNOWLEDGE: DIDACTIC IMPLICATIONS FOR TEACHERS' SOCIAL-JUSTICE EDUCATION

Gabriel de Souza Simões 1
Luiz Sanches Neto 2
Luciana Venâncio 3
Elisabete dos Santos Freire 4

Graduado em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu. 1
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8589754997083260>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0560-3364>. E-mail: gabriel.jkss@gmail.com

Pós-doutor em Educação, Universidade Federal do Ceará. Lattes: 2
<http://lattes.cnpq.br/4771375507167549>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9143-8048>. E-mail: luzitosanches@yahoo.com

Pós-doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará. Lattes: 3
<http://lattes.cnpq.br/2343126935338257>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2903-7627>. E-mail: luciana_venancio@yahoo.com.br

Doutora em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu. Lattes: 4
<http://lattes.cnpq.br/4679908602456886>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7500-8352>. E-mail: elisabetefreire@uol.com.br

Resumo: Neste trabalho temos como objetivo identificar representações sociais dos(as) ingressantes em cursos de licenciatura em educação física sobre os saberes escolares que os(as) estudantes devem aprender na educação básica. O método utilizado nesta pesquisa qualitativa foi entrevista semiestruturada com 20 alunos(as) do primeiro ano de uma universidade privada na cidade de São Paulo. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise de conteúdo. Observamos que a nova geração de professores(as) de educação física não possui mais a ideia de que o foco da disciplina está no saber fazer. Embora não descrevam com propriedade teórico-metodológica suas concepções sobre os saberes escolares, eles(as) iniciam o curso acreditando que a educação física não se resume ao ensino do esporte, mas à aprendizagem de conhecimentos, além de contribuir para a formação social. Concluímos que há expectativa de que a licenciatura estimule a reflexão crítica e permita identificar quais saberes devem constituir o currículo escolar.

Palavras-chave: Currículo. Representações sociais. Aluno(a).

Abstract: In this work we aim to identify social representations of those entering physical education undergraduate courses about the school knowledge that students should learn in basic education. The method used in this qualitative research was a semi-structured interview with 20 first year students from a private university in the city of São Paulo. The interviews were recorded and transcribed for content analysis. We observed that the new generation of physical education teachers no longer has the idea that the focus of the discipline is on how to do it. Although they do not describe their conceptions about school knowledge with theoretical and methodological properties, they start the course believing that physical education is not limited to teaching sports, but learning knowledge, in addition to contributing to social-justice education. We conclude that there is an expectation that the teacher education course will stimulate critical reflection and allow identifying which knowledge should constitute the school curriculum.

Keywords: Curriculum. Social representations. Student.

* O projeto de pesquisa que originou este estudo foi financiado pelo CNPq, sendo resultado do PIBIC.

Introdução

O(a) professor(a) de educação física tem como uma de suas atribuições a construção de um ambiente adequado de aprendizagem, identificando um conjunto de saberes que devem ser aprendidos por seus(as) alunos(as) e organizando metodologias que permitam a construção desses saberes em suas aulas. Durante suas aulas, ele(a) está continuamente realizando essa tarefa, seja intencionalmente e de forma compromissada ou acriticamente e de modo desarticulado em relação ao projeto político e pedagógico escolar. Para realizar essa tarefa, cada professor(a) se fundamentará no seu próprio sistema de valores e na forma como vê a escola, a educação física e o saber que lhe é próprio, ou seja, na representação social que faz do componente curricular e dos saberes escolares (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

As representações sociais são ideias ou conceitos utilizados pelos indivíduos para interpretar sua realidade social (MOSCOVICI, 2003). Essas ideias e conceitos não podem ser entendidas como o conjunto de opiniões, mas são verdadeiras teorias construídas a partir de uma complexa relação entre o individual e o coletivo, que tem origem no senso comum (JODELET, 1989, 2001). Diversas experiências podem influenciar a construção das representações sociais sobre os saberes escolares da educação física, como as situações experimentadas nas aulas desse componente curricular, enquanto estudante dos diferentes níveis da educação básica. Aparentemente, o núcleo central dessas representações, para alunos(as) da educação básica, coaduna-se à saúde e ao esporte (SAVAREZZI; NOVAES; GIMENEZ, 2019).

Assim, (re)conhecer as representações sociais de futuros(as) professores(as) de educação física possibilita uma melhor compreensão sobre as influências que as experiências vividas na educação básica desempenham na construção das crenças e das concepções dos(as) professores(as). A partir desse conhecimento é possível identificar formas de intervir para influenciar o questionamento e a reconstrução das representações sociais, processo fundamental para transformar a intervenção docente e, especificamente, a sistematização dos saberes escolares a serem aprendidos durante as aulas. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é identificar as representações sociais dos(as) ingressantes em cursos de licenciatura em educação física sobre os saberes escolares que os(as) estudantes devem aprender durante a educação básica.

Representações sociais e a educação física escolar

A representação social é o processo pelo qual conceituamos algo ou alguém pelo seu comportamento e imagem. Para apresentarmos como ocorre uma representação social, há o exemplo de um caso que surgiu entre a década de 1990 até meados dos anos 2000, quando houve notabilidade midiática sobre um grupo de jovens denominados como “*pit boys*”. Estes nada mais eram do que rapazes de classe média que andavam agrupados em bando, praticavam diariamente musculação e artes marciais, dentre eles em evidência o jiu-jítsu, e entre o grupo sempre havia algum deles com um cachorro de grande porte como o *Rottweiler* ou o *Pitbull*, originando-se daí o nome da “tribo”.

Os *pit boys* eram facilmente encontrados em locais de aglomeração pública como bares, boates e praias e locais de lazer. Diversos casos ficaram conhecidos no Rio de Janeiro, pois seus objetivos comuns eram paqueras e demonstração de imponência através de brigas, seja por motivos que partiam de uma tropeçada no pé de alguém ou rixas entre academias. Em suma, o objetivo principal era a demonstração de poder e virilidade por meio da violência, o que lhes conferia *status* e respeito dentro de seu território social inserido (CECCHETTO, 2004).

Não obstante, havia a formação de sua imagem social, que era identificada através de suas características comuns, e que, segundo Sêga (2000), é o lado figurativo do grupo: corpos “bombados”, orelhas de “couve-flor”, dedos com calos, camisetas regatas com emblemas de academias e roupas justas, cabelos raspados com “entradinhas” de calvície e, frequentemente, havia um cachorro de grande porte entre o bando. Cada item de sua imagem corporal tinha a intenção de reafirmar sua personalidade e suas atitudes, mesmo que alguns desses itens fossem deformantes do corpo, como no caso das orelhas couve-flor e calos nos dedos. Entre o próprio grupo havia valor atribuído a essas deformações e certa notabilidade até por quem não fazia parte do grupo, por serem fatores que remetem à imagem de “fortão” e à aparente valentia. Tais idiosincrasias são também algo quase

que exclusivo de seus semelhantes, como características que conseguem somente após certo tempo praticando jiu-jítsu ou outras artes marciais de forte contato.

Essas características, por sua vez, são associadas aos seus comportamentos comuns que, de acordo com Jodelet (1989) e Moscovici (2003), formam o atributo significativo socialmente: rapazes fortes, briguentos, arruaceiros e nocivos à harmonia pública. Quando alguém com essas características apresentava os mesmos comportamentos citados, as pessoas que estavam perto assimilariam que o indivíduo é um *pit boy*. É precisamente nesse momento que emerge a representação social, com seus dois atributos indissociáveis, o figurativo e o significativo. Então, forma-se um símbolo, que é a ancoragem da representação, ou seja, não é necessário conhecer o indivíduo ou sequer observar seu comportamento, porque sua imagem usual já lhe associa à representação. Porém, esse tipo de classificação de um indivíduo a um grupo torna-se possível somente quando há manifestação recorrente das idiossincrasias, gerando alteridade (ARRUDA *et al.*, 2010).

Após seguidos anos e várias reportagens da mídia sobre quem eram os *pit boys* e seus feitos, houve diminuição de sua incidência e foram quase esquecidos. O principal fato é que eles nunca foram bem vistos pela sociedade e tampouco buscaram construir algum significado social exemplar sobre si. A intenção era reafirmar suas masculinidades e posições sociais por meio das brigas e da violência, potencializadas com a aprendizagem das artes marciais e nos seus estilos de vida (CECCHETTO, 2004). Consequentemente, nunca foram associados à boa fama, ainda que tenham se vinculado a uma arte marcial milenar que em sua filosofia preza pela cultura da paz, contrária à briga e voltada à defesa pessoal.

Poderíamos fazer uma analogia semelhante com a área da educação física: qual é a imagem social que os(as) professores(as) de educação física possuem? Como ocorre a formação de seus símbolos, quais são os valores, os significados subjacentes às características e qual seria a base da formação de sua representação social? Seria baseada na busca pela saúde, na competitividade do esporte, na valorização da diversidade da educação – intelectual, moral, corporal, física etc. – ou haveria algum outro núcleo de significado?

Há pesquisas que buscaram descobrir quais são os motivos que levam à escolha pelo curso de educação física, tanto o bacharelado como a licenciatura. Conforme Razeira *et al.* (2014), por um lado, a maior influência é o gosto pelo esporte e o desejo de trabalhar com esse elemento cultural. Como segunda maior influência há o campo de intervenção amplo que a área oferece. Por outro lado, Coutinho *et al.* (2005) apontam que o principal motivo de escolha pela educação física como profissão é a realização pessoal, o que demonstraria a área – que compreende a docência – não é vista como uma “válvula de escape” para aqueles(as) jovens que não sabem em qual curso superior ingressar. Contudo, “em contrapartida, os indivíduos que ingressam no curso de educação física não têm a menor ideia do que é a profissão e qual sua importância na sociedade e, portanto, realizam a escolha sem informação necessária” (COUTINHO *et al.*, 2005, p. 28). Isso deixa explícito que, mesmo existindo alguma representação social da profissão, o mais comum é as pessoas não terem qualquer conhecimento específico do que se faz nela e quais são os seus fundamentos.

Enfim, a representação social não traz em si uma epistemologia da prática profissional ou da profissionalidade docente na educação física (SANCHES NETO; SOUZA NETO, 2014). A partir dessa constatação, entendemos que há bastante incerteza quanto à representação social que os(as) licenciandos(as) iniciantes têm perante os saberes escolares. Há poucos(as) estudantes que já iniciam os cursos de licenciatura com uma preocupação acerca do trabalho docente no contexto escolar. Segundo Razeira *et al.* (2014), menos de 25% dos(as) graduandos(as) motivam-se no curso com a ideia de ser professor(a) e trabalhar na escolarização.

Os saberes curriculares da educação física no processo de escolarização

As perspectivas sobre os saberes escolares que poderiam ser sistematizados nas aulas de educação física têm atraído a atenção de um considerável número de pesquisadores(as) brasileiros(as) nas duas últimas décadas. Entre eles(as) estão Freire e Oliveira (2004), Etchepare *et al.* (2005), Schneider e Bueno (2005), Sanches Neto *et al.* (2006), Rodrigues e Darido (2006),

Fonseca e Freire (2006), Antunes (2006), Impolcetto *et al.* (2007), Freire (2007), Sanches Neto e Betti (2008), França e Freire (2009) e Rosário e Darido (2012), entre outros(as). A importância de investigar esse tema tornou-se mais evidente a partir da década de 1980, quando a educação física passou por um momento de questionamento de sua identidade com a abertura política no país.

Naquele período, estudiosos(as) demonstravam que o ensino da educação física na escola apresentava, entre outros problemas, a inexistência de um conjunto organizado e significativo de conhecimentos, que pudesse ser aprendido criticamente nos diferentes anos da educação básica. Carmo (1987), por exemplo, argumentava não haver qualquer articulação entre os conteúdos selecionados nos processos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, afirmava que “se colocamos um aluno de 5ª série do 1º Grau, na 3ª série do 2º Grau ou *vice versa*, o aluno terá plenas condições de acompanhar os trabalhos e exigências da educação física. Este é o testemunho concreto da pseudo Educação Física que hoje se faz” (CARMO, 1987, p. 42).

Mariz de Oliveira (1991) apontava a necessidade de identificar a essência da educação física na escola. Para o autor, a indefinição do conteúdo próprio a ser aprendido nas aulas era um dos fatores que levava o componente curricular a ser desvalorizado na escola. Tani (1991) também enfatizava que, ao contrário do que ocorria com outros componentes, inexistia um corpo de conhecimentos específicos a serem aprendidos nas aulas. Diante dessa realidade identificada pelos(as) pesquisadores(as), para justificar a presença da educação física na escola, era fundamental demonstrar que havia um conjunto de saberes escolares que lhe fossem específicos e que, de alguma forma, fossem significantes para os(as) estudantes, contribuindo para que eles(as) compreendessem a sua realidade. Como consequência, diferentes formas de abordar o ensino da educação física foram apresentadas (Freire, 2007).

Inicialmente, os(as) pesquisadores(as) apresentaram análises mais globais, procurando definir a especificidade do componente curricular. Tani (1991) e Mariz de Oliveira (1991) defenderam que as aulas tivessem como objetivo central a aprendizagem de conhecimentos sobre o movimento. Betti (1991), por sua vez, propôs como objetivo da educação física “integrar e introduzir o aluno de primeiro e segundo graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)” (BETTI, 1991, p. 72). Nas propostas desses(as) autores(as) é possível identificar que, de forma implícita, a educação física passava a assumir um sentido diferente. Ela não era mais compreendida como uma prática que tinha como objetivo central o desenvolvimento da aptidão física e a aprendizagem de técnicas esportivas. Ela passava a se preocupar com o ensino de um conjunto de conhecimentos que permitissem aos(as) estudantes compreender a si mesmos(as) em movimento e a sua relação com o contexto social. Aparecia, ainda que sutilmente, o conceito de educação para a autonomia. Nas obras de Kunz (1994) essa ideia começa a ser mais bem explorada e, tendo como base os pressupostos de Paulo Freire (1996), defende uma educação física para a crítica social e a emancipação.

Após a disseminação de variadas formas de abordar a educação física, na tentativa de fomentar o significado do componente curricular nas escolas de educação básica, houve a necessidade de criar e de concretizar proposições teórico-metodológicas. Nesse movimento, diversas propostas curriculares com fundamentações diversas irromperam. Ao final do século passado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) ofereceram subsídios para organizar a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. A despeito do contexto político, participaram da construção dessa proposta vários(as) estudiosos(as) da educação física, na tentativa de articular diferentes visões da área. Predomina, contudo, o ideário da abordagem crítico-superadora, com a defesa da cultura corporal de movimento como objeto específico do componente curricular (SOARES *et al.*, 1992). Nessa perspectiva, os conteúdos da educação física remetem às manifestações da cultura corporal: jogo, esporte, ginástica, dança e luta. Para organizar a aprendizagem são sugeridos como blocos de conteúdo as atividades rítmicas e expressivas, os conhecimentos sobre o corpo e brincadeiras, jogos e esporte. Por ser compulsória na política educacional governamental, essa proposta defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais tornou-se conhecida em todo o país.

Os estudos cinesiológicos foram outra proposta curricular criada para o ensino da educação física. Sua divulgação foi consideravelmente menor e poucos(as) professores(as) e pesquisadores(as) possuem conhecimento das ideias e sugestões defendidas e aplicadas por seus(as) criadores(as).

Eles(as) definem a cinesiologia humana como o

componente curricular da Educação Escolar Básica, cujo objetivo, considerado o princípio da especificidade (unicidade), é viabilizar à aluna/ao aluno, a aprendizagem relacionada com fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores, normas e atitudes referentes a conhecimentos (acumulados, sistematizados, organizados) sobre o movimento humano (relativo à motricidade) que permita-lhe, individual e intencionalmente, (1) a otimização de suas potencialidades e possibilidades para movimentação genérica ou específica, de maneira habilidosa, e em correspondência, (2) a capacitação para, em relação ao meio em que vive, agir (interagir, adaptar-se, transformar...), na busca de benefícios para a sua qualidade de vida (Instituto de Cinesiologia Humana de São Paulo, 2007).

Os(as) criadores(as) dessa proposta defendem a sistematização dos saberes específicos da educação física em quatro blocos de conteúdo (MOURA JORGE, 2004, p. 2):

(1) estrutura e potencialidades relacionadas com o mover-se, envolvendo seus aspectos musculoesquelético, fisiológico, biomecânico, neuromuscular, psicológico, e suas interações;

(2) capacidades relacionadas com o mover-se, envolvendo desde aquelas caracterizadas por exigência de menor complexidade do sistema neuromuscular, (...) até as caracterizadas por exigência de maior complexidade do sistema neuromuscular;

(3) habilidades relacionadas com o mover-se, envolvendo a aprendizagem e execução de movimentos sem ou com implementos, sem ou com locomoção, e em ambiente estático ou dinâmico; e

(4) relacionamento, por meio do mover-se, com o meio físico e social, envolvendo o estudo e vivências de situações onde o movimento humano afeta e é afetado pelo ambiente no qual está inserido.

Outra proposta emerge no trabalho de Sanches Neto e Betti (2008). Nela, há integração entre diferentes abordagens da educação física em quatro blocos de conteúdos temáticos para sistematizar o ensino da educação física na escolarização: elementos culturais, aspectos (inter) pessoais, movimentos e demandas ambientais. O principal resultado da disseminação dessas proposições é a ampliação do quadro de saberes escolares que podem ser aprendidos nas aulas de educação física. Diferentemente do que acontecia num passado recente, até a década de 1980, é possível identificar uma infinidade de possibilidades de temas para serem ensinados (FREIRE, 2007). Há conteúdos específicos da educação física, como uma análise sobre as práticas motoras presentes no mundo e no cotidiano das pessoas, seja em seu trabalho, nos momentos de lazer, nos jogos, no esporte, na dança, na luta, na ginástica, nas atividades circenses ou em quaisquer outros elementos da cultura.

Entretanto, a análise crítica dessas manifestações é necessária à compreensão sobre o ambiente sociocultural, com a discussão sobre aspectos políticos, históricos e sociológicos, entre outros. Dessa forma, é importante estudar – e não meramente fazer atividades – nas aulas de educação física. Por exemplo, estudar como a violência, presente no cotidiano das pessoas, tem se manifestado também nas práticas motoras. Assim, aspectos biofísicos, psicológicos, motores etc. também podem ser tematizados. É necessário estimular os(as) alunos(as) a identificar a subjetividade de seus próprios movimentos e como estão presentes em seu cotidiano, de modo a

analisar as suas implicações. Porém, na intervenção pedagógica ainda predomina a seleção restrita de alguns temas, centralizada pelo(a) professor(a), e o foco na prática de modalidades esportivas, o que demonstra haver uma grande distância entre a produção acadêmica da área e a realidade da intervenção na escola. É nesse sentido que compreendemos as formas diferentes de pensar os saberes escolares a serem aprendidos nas aulas de educação física, bem como o desafio de compreender como jovens ingressantes em um curso de formação de professores(as) de educação física representam socialmente essas concepções.

Escolhas metodológicas

Participaram do estudo 20 estudantes do primeiro ano do curso de licenciatura em educação física de uma universidade privada da cidade de São Paulo. A universidade tem um contexto diferenciado e de fomento à pesquisa nas atividades dos(as) licenciandos porque há expectativa de que futuramente sejam candidatos(as) qualificados(as) para o programa de pós-graduação – com cursos de mestrado e de doutorado – da mesma instituição. A pesquisa tem caráter qualitativo e a entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento para geração de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Foram realizadas 22 entrevistas, porém duas foram invalidadas no processo investigativo. Entre os(as) 20 participantes, seis identificam-se como mulheres e 14 como homens. Como modo de problematizar a entrevista, situando-a no escopo do estudo, foi solicitado que todos(as) os(as) participantes analisassem uma situação, considerada como problemática. As entrevistas foram realizadas dentro do *campus* da própria universidade, tendo sido gravadas e transcritas para possibilitar a sua análise. Antes de iniciar a entrevista, todos(as) os(as) estudantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, como parte dos requisitos do projeto de pesquisa previamente aprovado pelo comitê de ética institucional. A análise ocorreu em duas etapas. Para realizar a análise inicial dos dados gerados foi aplicada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1972). A seguir, foi realizada uma análise interpretativa dos resultados.

Para realizar a interpretação dos resultados obtidos procuramos inspiração na hermenêutica crítica (KINCHELOE; MACLAREN, 2006; RICCEUR, 2008). O termo hermenêutica tem origem nas palavras gregas *hermeneuein* e *hermeneia* e significa a “arte de interpretar textos” (LIMA, 2008). Gadamer (1999), um dos(as) principais estudiosos(as) sobre esta teoria do conhecimento, ressalta que ela não deve ser entendida como um conjunto de técnicas ou métodos de pesquisa que levem à compreensão, mas tem por finalidade explicitar as condições que permitem que ela aconteça (GADAMER, 1999). Em seu trabalho, Gadamer (1999) argumenta que compreender e interpretar são ações interligadas e que não é possível realizar uma interpretação que garanta objetividade científica, defendida pelas chamada “ciências da natureza”, já que o(a) intérprete não é alguém neutro(a), mas que carrega consigo um conjunto de crenças e valores, que pertence a uma cultura e que, portanto, está situado(a) historicamente. Dessa forma, a interpretação é um processo marcado pela subjetividade, no qual estão presentes “preconceitos”, que orientam a compreensão do texto.

Partindo dessa premissa, buscamos apoio na hermenêutica por entender que os(as) pesquisadores(as) trazem uma série de conceitos previamente elaborados, que influenciam seu olhar ou, nas palavras de Gadamer (1999), estão “imersos(as) em tradições” e pertencem à história. Condiicionados(as), possuímos crenças e valores que implicam numa interpretação prévia do problema investigado, ou seja, apresentamos nossos preconceitos. Fica evidente, portanto, que a interpretação depende do olhar daquele(a) que interpreta (GHEDIN; FRANCO, 2008). Contudo, para Ricœur (2008), existe a possibilidade de que o(a) intérprete possa realizar um distanciamento e construir uma consciência hermenêutica crítica sobre sua interpretação, sem que para isso seja negada a marca da historicidade na interpretação e apresenta assim, as bases para o entendimento de uma relação dialética entre pertença e distanciamento histórico. Ele argumenta que “o distanciamento, dialeticamente oposto à pertença, é a condição de possibilidade de uma crítica das ideologias, não fora ou contra a hermenêutica, mas na hermenêutica” (RICCEUR, 2008, p. 105).

Neste estudo, para concretizar a interpretação hermenêutica utilizamos a sugestão apresentada por Minayo (1994). A autora, apoiada nos estudos de Gadamer e Habermas, lembra que a hermenêutica apresenta uma teoria do conhecimento e não um conjunto de técnicas de análise. No entanto, Minayo (1994) propõe a possibilidade de uma análise hermenêutica-dialética

das comunicações, na qual se “coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante em que é produzida” (MINAYO, 1994, p. 231). Assim, nesta forma de interpretação, a técnica de análise de conteúdo pode ser utilizada, desde que o enfoque aplicado não seja o tradicional, que procura o conteúdo da mensagem. É preciso que a análise seja dialética, relacionando o relato verbal com o contexto e a história dos(as) participantes. Optamos por utilizar a análise temática proposta por Braun e Clark (2006). Assim, iniciamos a análise com a transcrição das entrevistas. Nesse momento, destacamos trechos considerados relevantes. Em seguida, realizamos uma nova análise, já identificando temas relacionados às perguntas da pesquisa, ou seja, que permitissem relacionar os temas e identificar aqueles que melhor permitiam compreender o olhar dos(as) estudantes.

Resultados e discussão

Os(s) participantes responderam às seguintes perguntas e à situação problema: (1) *Como foram suas aulas de educação física na escola?* (2) *Na sua opinião, qual a importância da educação física na escola?* (3) *O que você aprendeu durante suas aulas de educação física?* (4) *Quais conhecimentos você acredita que devem ser aprendidos pelos(as) estudantes, durante as aulas de educação física?* (5) *Por que você acredita que esses conhecimentos são relevantes para os(as) estudantes?*

Situação problema: *Imagine que você, professor(a) de educação física que trabalha com estudantes do 7º ano do ensino fundamental, seja procurado(a) pela mãe de um(a) de seus(as) alunos(as) e questionado(a) sobre a possibilidade dele(a) ser dispensado(a) das aulas de educação física. Ela argumenta que seu(a) filho(a) não está motivado(a) para participar das aulas e que realiza atividades motoras diversas, fora da escola. Ele(a) pratica natação e judô, além de participar de um programa de iniciação esportiva, no qual aprende elementos básicos de algumas modalidades esportivas, como futsal, basquete e voleibol. Dessa forma, não acredita que a participação nas aulas obrigatórias trará contribuições para a aprendizagem de seu(a) filho(a). Como você acredita que responderia à solicitação da mãe? O(a) estudante deve ser dispensado(a) de suas aulas? Por quê?*

Ao analisar a situação problema, 17 participantes declararam que não permitiriam que o(a) estudante deixasse de frequentar as aulas. Quanto aos(às) três estudantes que responderam de modo diferente, a participante 4 explica que talvez concordasse com a dispensa se houvesse outro motivo considerado mais justo, como a impossibilidade do(a) estudante comparecer às aulas no horário determinado, para um tratamento médico. O participante 6 afirma que argumentaria contra a dispensa, mas permitiria que a própria mãe tomasse a decisão. Já o participante 7 aceitaria a ausência do(a) aluno(a), caso identificasse que a participação geraria sobrecarga no treinamento.

Para justificar a recusa da solicitação feita pela mãe, os(as) participantes elaboraram diversos argumentos. Identificamos duas características distintas nos argumentos apresentados pelos(as) participantes. Alguns argumentos justificam a necessidade de frequência do(a) aluno(a) por acreditar que nas aulas serão construídos saberes, nem sempre presentes nas atividades realizadas fora do ambiente escolar. Outros argumentos ressaltam aspectos externos aos saberes, conforme apresentamos no quadro 1.

Quadro 1: argumentos apresentados à situação problema

Categoria	Participantes	Exemplo de relato
<p>A Educação Física é parte do currículo escolar: Foram reunidas nesta categoria os argumentos que mostram a presença da Educação Física no currículo escolar. Alguns argumentam sobre a obrigatoriedade da disciplina, enquanto outros salientam que ela é uma disciplina como as demais e deve ser tratada da mesma forma</p>	3, 5, 8, 11, 15, 17, 18	<p><i>"É uma matéria como todas as outras." P.5</i> <i>"Então, eu acho que ele, sim, devia fazer as aulas. Porque, da mesma forma que ele terá ciências e português, a mãe dele pode dizer que ele tem aulas de reforço dessas matérias com um outro professor, fora do horário escolar e assim querer que seu filho não frequente mais essas outras aulas. Então, isso não tem cabimento." P. 8</i></p>
<p>Deve ser tratado da mesma forma que os demais: Nesta categoria foram reunidos os relatos que argumentam que a dispensa do aluno seria trata-lo de forma diferente dos demais, sendo uma forma de exclusão. O participante X argumenta que a dispensa do aluno poderia motivar outros estudantes a agirem da mesma forma.</p>	9, 10, 14,16	<p><i>"Ele não é diferente de qualquer outro aluno que existe aqui dentro." S. 9</i> <i>"Isso acaba indo contra o que se prega, se ensina, que é a inclusão social, um ajudando o outro. P14</i></p>
<p>Sua participação pode trazer contribuições para a aula e para o próprio aluno: Foram reunidas nesta categoria os relatos dos participantes que acreditam que a experiência que este aluno tem fora das aulas de EF pode contribuir para a aprendizagem dos colegas ou auxiliar o trabalho do professor.</p>	9, 14, 18, 19	<p><i>Por que com tudo que ele já aprendeu fora da escola ele poderia muito bem ajudar os amigos dele que estão com dificuldade, ajudar o professor a interagir com a criança, com aquela criança não tá querendo participar do esporte. P18</i> <i>Se um tem prática física, desenvoltura maior, pode auxiliar aquele que tem menos." P14</i></p>
<p>Nas aulas de Educação Física serão aprendidos saberes diferentes daqueles presentes nas atividades realizadas fora da escola Reunimos nesta categoria os argumentos diretamente relacionados aos saberes aprendidos nas aulas de EF que justificariam a necessidade de sua participação nas aulas. Nesta categoria, identificamos algumas subcategorias, apresentadas no quadro X</p>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20	<p><i>"Não acho que ele deve ser dispensado da aula, porque ele vai aprender coisas além do esporte, além do exercício físico" S. 01</i> <i>O que ela aprende de esporte fora da escola é muito específico de cada modalidade, não é igual na escola. S 11</i></p>

Fonte: elaborado pelos autores.

Com relação às questões, identificamos quatro categorias recorrentes como representação do que os(as) alunos(as) da educação básica deveriam aprender nas aulas de educação física. Quatro participantes apontam o (i) **desenvolvimento motor**, de modo semelhante aos pressupostos da proposição de Tani (1991) sobre a especificidade da educação física. A participante 4 menciona que “dos dois aos sete anos, a aprendizagem deve ocorrer de forma lúdica e que é viável chutar, arremessar e dançar com as crianças também nessa idade. Geralmente, as crianças passam a maior parte do tempo ali brincando entre elas, mas não tem nenhuma atividade que desenvolva.” Já o participante 13 explica que é “por isso que eu acho relevante, porque as pessoas precisam ter uma aula de educação física pra se desenvolver. Tanto o corpo quanto as habilidades motoras em si.”

A segunda categoria consiste nas (ii) **manifestações da cultura corporal**, com dois sentidos predominantes e associados, aparentemente, à perspectiva crítica-superadora de Soares *et al.* (1992). Há o sentido de (a) vivenciar e diversificar. O participante 8 argumenta que “se uma pessoa não sabe jogar futebol, eu tenho certeza de que ela vai sair toda arrebitada depois do jogo. Então, é bom a gente aprender isso pra se prevenir de contusões e saber jogar também; e também ajudar a descobrir talentos.” Ao passo que o participante 19 afirma que a valorização da questão do esporte futebol e futsal porque é o esporte mais popular que tem [...], mas podia ser outras matérias coletivas, como ginástica e basquete.” O outro sentido é o de (b) compreender. Para o participante 5, a compreensão ocorrer porque “acho que deve ser aprendido regras de esporte também, fundamento básico, a história do esporte que está praticando, por que ele precisa compreender o que acontece com ele ao realizar um movimento.” Enquanto o participante 16 “abordaria a introdução no esporte, falando de regras e conhecimentos. Se pudesse, eu levaria alguma pessoa da modalidade, explicaria, passaria uma clínica sobre como é e tal, e é isso.”

A terceira categoria remete às (iii) **atitudes e valores** e, por extensão, ao ensino associado às questões morais, embora as concepções e percepções de quem ensina nem sempre se coadunem ao que efetivamente é ensinado, de acordo com Freire, Marques e Miranda (2018). O mais importante para o participante 3 é “[...] aprender a conviver em grupo, respeito, disciplina, adaptar, superar, e respeitar regras.” Para o participante 11, “o esporte ajuda a criança a ter respeito pelo próximo, a formar um caráter, ter espírito de equipe e não ser egocêntrico em determinadas situações.” O participante 16 explica que é necessário “[...] saber que você nunca vai poder trabalhar sozinho, você sempre depende do outro.” E o participante 20 diz que enfatiza “aprender um pouquinho de como interagir com os outros e poder tá perto da outra pessoa, conviver.”

A quarta categoria é o (iv) **conhecimento sobre o corpo**, relacionada aos Parâmetros

Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e aos estudos cinesiológicos (MOURA JORGE, 2004). Na perspectiva do participante 9, “acho que eu colocaria um pouco de bioquímica, para eles entenderem melhor o processo; para eles entenderem o que acontece dentro deles, em relação à determinada situação do músculo e como ele responde. Então, para eles entenderem um pouquinho disso.” Para o participante 14, há o “[...] conhecimento do corpo e dos limites, por exemplo, em relação às atividades que podem prejudicar se você não praticar com prudência. A questão de conhecer os efeitos de uma vida sedentária, ou com nenhuma atividade física, e a questão da boa alimentação também.” Para a participante 17, a “biologia, bioquímica... anatomia (é importante) para você se conhecer e saber as estruturas do corpo. E na nutrição, você precisa saber se alimentar, saber o que faz bem.” Ao passo que para o participante 20, “aprender ali com a aula de anatomia, aprender um pouco mais do corpo humano” é o tema mais relevante para a aprendizagem dos(as) estudantes da educação básica.

As quatro categorias apontam alguns determinantes – como as dinâmicas da cultura, do movimento, do corpo e dos valores que remetem à interação com o ambiente – e, por isso, além de considerá-las isoladamente, há a possibilidade de uma perspectiva de convergência entre essas dinâmicas. De acordo com Venâncio *et al.* (2017), os processos de ensino e de aprendizagem realizados cotidianamente por professores(as) de educação física com seus(as) alunos(as) na educação básica potencializam a elaboração de saberes situados a partir das experiências educativas. Nesse sentido, é necessário que os(as) professores(as), desde sua formação inicial no curso de licenciatura, aprendam modos compartilhados de reflexão (auto)crítica sobre as práticas educativas. Então, entendemos que a análise da situação problema proposta aos(às) participantes pode contribuir para fomentar esse tipo de reflexão, que é uma condição necessária à formação de professores(as)-pesquisadores(as) (VENÂNCIO *et al.*, 2017).

É possível notar que vários(as) participantes enfatizam a importância de que seus(as) futuros(as) alunos(as) saibam o que acontece com eles(as), ao realizarem movimentos, evidenciando que não defendem uma educação física que se preocupe com a melhora do condicionamento físico nem a reprodução de algumas poucas modalidades esportivas. De todo modo, eles(as) têm dificuldades para detalhar os conteúdos a serem ensinados e, por vezes, mencionam apenas conhecimentos ligados aos aspectos biofisiológicos do movimento, talvez por consequência da predominância de disciplinas biológicas quando participaram da pesquisa. Aparentemente, o foco está na estrutura física e nas consequências biológicas do movimento.

Notamos também que alguns(as) participantes relatam dificuldade para lembrar das suas aulas na educação básica, ao passo que alguns(as) conseguem lembrar de momentos e de professores(as) diferentes. Os(as) participantes avaliam a qualidade das aulas de acordo com o envolvimento do(a) professor(a) e a diversificação das temáticas. Quanto ao envolvimento do(a) professor(a), alguns(as) participantes demonstram ter tido bom relacionamento com um(a) professor(a) envolvido; todavia, outros(as) descrevem sua relação precária com um(a) professor(a) pouco(a) interessado(a), que fala de sua vida, lê jornal etc. Quanto à metodologia adotada, vários(as) participantes relatam a “não aula”, conhecida também como “aula livre”, na qual o(a) professor(a) não intervém e deixa os(as) alunos(as) decidirem o que fazer. Outros participantes relatam aulas tradicionais, com algumas modalidades esportivas. Há o caso de professores(as) que usam a aula teórica como castigo e que usam a aula teórica para trabalhar as apostilas (que fazem parte do material curricular da secretaria estadual de educação).

Quanto à interação entre os alunos e as alunas, alguns(as) participantes fizeram aulas totalmente separados(as), enquanto outros(as) tinham aulas mistas, mas que se separavam para a realização das atividades. Quanto às atividades realizadas nas aulas, a maioria dos(as) participantes apontou que o domínio é do futebol e do voleibol; porém, alguns(as) tiveram contato com um número maior de modalidades esportivas e seus(as) professores(as) ensinavam essas modalidades. Outros participantes, ainda, tiveram aulas inovadoras, com diversificação de conteúdos e aprendizagem de conceitos. Nesse âmbito, alguns(as) ressaltam a aprendizagem atitudinal. Quanto à avaliação das aulas, alguns(as) participantes criticam, mas, em contrapartida, alguns(as) outros(as) afirmam gostar. A discrepância entre os contextos e as situações relatadas, em parte, pode ser explicada pela trajetória durante a escolarização, sendo que 12 participantes estudaram em escolas públicas.

Conclusão

Embora os(as) participantes não descrevam com propriedade teórico-metodológica as suas concepções sobre os saberes escolares, concluímos que eles(as) iniciam o curso acreditando que a educação física não se resume ao ensino do esporte ou à prática de atividades físicas para melhoria da saúde, mas que a educação física está voltada à aprendizagem de conhecimentos, além de contribuir para a formação social. Concluímos que há expectativa de que a licenciatura estimule a reflexão crítica e permita identificar quais saberes devem constituir o currículo escolar no sentido da promoção da justiça social.

Muitos(as) jovens estudantes ingressam no ensino superior com a perspectiva de realização pessoal e profissional. Ao ingressar em cursos de licenciatura, contudo, eles(as) percebem que suas perspectivas podem ser aprimoradas no universo acadêmico através do contato com professores(as) e pesquisadores(as) com visões diferentes sobre o campo da docência. Em meio a essa dinâmica complexa de elaboração do conhecimento, os(as) alunos(as) começam a fazer escolhas e, nessa trajetória, o conhecimento elaborado nem sempre se coaduna às condições de origem e com a história de vida dos(as) próprios(as) alunos(as). Consideramos que na licenciatura em educação física, na perspectiva dos(as) participantes desta pesquisa, a noção de justiça social e de equidade – ainda que de modo indiciário – parece emergir nas suas representações sociais. De todo modo, nosso estudo foi limitado pelo ponto de vista dos(as) ingressantes no curso, então recomendamos que outros estudos tenham maior abrangência ao longo de todo o curso de formação de professores(as) de educação física e de outras áreas.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, pp. 18-43, 2008.
- ANTUNES, F. **Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de quinta à oitava séries do ensino fundamental**. 2006. 111f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. DOI: 10.11606/D.39.2006.tde-02082006-152613.
- ARRUDA, A; JAMUR, M.; MELICIO, T.; BARROSO, F. De pivete a funqueiro: genealogia de uma alteridade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, pp. 407-425, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições 70, 1972.
- BETTI, M. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 5, n. 1/2, pp. 70-75, 1991.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRAUN, V.; CLARK, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, pp. 77-101, 2006.
- CARMO, A. A. Educação física: uma desordem para manter a ordem. In: OLIVEIRA, V. M. (Org.). **Fundamentos pedagógicos: educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, pp. 41-47.
- CECCHETTO, F. R. **Violências e estilos de masculinidade: violência, cultura e poder**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

COUTINHO, M. P.; MACHADO, F. A.; NARDES, L. K. Educação física: os motivos dessa escolha profissional. **Revista de Educação Física**, n. 3, pp. 23-29, 2005.

ETCHEPARE, L. S.; PEREIRA, E. F.; TEIXEIRA, C. S. Educação física, vida e currículo. **Lecturas: EF y Deportes**, v. 10, n. 87, 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd87/efcur.htm>. Acesso em: 16 abr. 2020.

FONSECA, L. C. S.; FREIRE, E. S. Educação Física no ensino fundamental: os conteúdos conceituais propostos pelos professores. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. especial, pp. 55-64, 2006.

FRANÇA, J. M.; FREIRE, E. S. Educação física e currículo: os conteúdos selecionados pelos professores para o ensino fundamental. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 8, n. 2, pp. 89-102, 2009.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, E. S. Perspectivas de organização dos conteúdos da educação física escolar: blocos de conteúdo e unidades temáticas. **Cadernos de Licenciatura**. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.

_____.; MARQUES, B. G.; MIRANDA, M. L. J. Teaching values in physical education classes: the perception of Brazilian teachers. **Sport, Education and Society**, v. 23, n. 5, pp. 449-461, 2018.

_____.; OLIVEIRA, J. G. M. Educação física no ensino fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. **Motriz**, v. 10, n. 3, pp. 140-151, 2004.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

IMPOLCETTO, F. M.; THOMAZZO, A.; BONFÁ, A. C.; BARROS, A. M.; STRAUSSER, C.; BROUCO, G. R.; RODRIGUES, H.; TERRA, J.; IÓRIO, L. S.; VENÂNCIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; SOUZA JÚNIOR, O.; GASPARI, T.; BATTISTUZZI, V. M.; DARIDO, S. C. Educação física no ensino fundamental e médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 1, pp. 89-109, 2007.

INSTITUTO DE CINESIOLOGIA HUMANA DE SÃO PAULO. **Entendimento do Termo**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.ichsp.com>. Acesso: 16 abr. 2020.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: _____ (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61.

_____. **Representações sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, M. Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, pp. 281-313.

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

LIMA, A. F. Hermenêutica da tradição ou crítica das ideologias? O Debate entre Hans-Georg Gadamer e Jürgen Habermas. **Unopar Científica, Ciências Humanas e Educação**, v. 9, n. 1, pp. 57-65, 2008.
MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. M. Educação física escolar: construindo castelos de areia. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 5, n. 1/2, pp. 5-11, 1991.

MINAYO, M. C. S. Fase de análise ou tratamento do material. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994, pp. 197-247.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

MOURA JORGE, L. Cinesiologia humana na educação escolar básica: conteúdos. **Mover-se**, v. 2, n. 1, 2004.

RAZEIRA, M. B.; TAVARES, F. J. P.; PEREIRA, F. M.; RIBEIRO, J. A. B.; MACHADO, C. R. C. Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em educação física e as pretensas áreas de atuação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 13, n. 2, 2014.

RICCEUR, P. **Hermenêutica e ideologias**. Petrópolis-RJ: Vozes. 2008.

RODRIGUES, H.; DARIDO, S. C. Conteúdos na educação física escolar: possibilidades e dificuldades na aplicação de jogos nas três dimensões dos conteúdos. **Lecturas: EF y Deportes**, v. 11, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd96/jogos.htm>. Acesso em: 16 abr. 2020.

ROSÁRIO, L. F.; DARIDO, S. C. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da educação física na escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 4, pp. 691-704, 2012.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a Educação Física de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 1, pp. 5-23, 2008.

_____.; SOUZA NETO, S. A epistemologia da prática e a sistematização de saberes docentes na educação física: a perspectiva de um grupo autônomo de “professores-pesquisadores”. **Instrumento**, v. 16, n. 2, pp. 205-220, 2014.

_____.; VENÂNCIO, L.; OKIMURA, T.; ULASOWICZ, C. Educação física: questões curriculares. In: **Anais... I Seminário de Metodologia do Ensino da Educação Física**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

SAVAREZZI, G. R.; NOVAES, A. O.; GIMENEZ, R. Representações sociais do componente curricular educação física: uma análise sobre os níveis de ensino fundamental e médio. **Eccos**, n. 48, pp. 409-430, 2019.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, v. 11, n. 1, pp. 23-46, 2005.

SÊGA, Rafael A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, n. 13, pp. 128-133, 2000.

SOARES C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 5, n. 1/2,

pp. 61-69, 1991.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C. (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017, v. 29.

Recebido em 1º de março de 2020.

Aceito em 23 de março de 2020.