

Gabriel Augusto Viana Arruda

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DE
LICENCIANDOS DA EEFPTO - UFMG**

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG

2019

Gabriel Augusto Viana Arruda

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DE
LICENCIANDOS DA EEEFTO - UFMG**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Educação Física, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG

2019

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as representações sociais de licenciandos em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional – UFMG, verificando quais são e se existem diferenças entre as representações sociais desses estudantes em diferentes momentos do curso, isto é, no início, meio e fim (primeiro, quinto e oitavo período, respectivamente). Para tanto, foi realizado uma pesquisa de cunho qualitativo de natureza exploratória, e utilizou de um questionário aberto, de elaboração própria, para a coleta de dados. Os graduandos participantes foram aqueles matriculados e presentes em uma aula de uma disciplina de cada um dos três períodos investigados. Para a análise dos dados, lançou mão de alguns princípios da análise de conteúdo para entender mais a respeito das representações sociais presentes nos discursos dos graduandos. A partir das análises verificou-se uma mudança significativa na representação social dos estudantes, quando comparados o grupo de estudantes do primeiro período com o grupo do último período, indicando que o percurso curricular de graduação de licenciatura em Educação Física da UFMG promove uma alteração dos sentidos, significados e concepções da área para os estudantes.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Representações Sociais. Formação Profissional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	4
2	OBJETIVOS.....	8
3	A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	9
3.1	O paradigma da aptidão física.....	9
3.2	O Movimento Renovador.....	11
3.3	As diferentes teorias pedagógicas da Educação Física Escolas.....	13
3.4	A Teoria da Representação Social e sua relação com a Educação Física.....	15
4	METODOLOGIA.....	18
4.1	Caracterização do estudo.....	18
4.2	Instrumentos e procedimentos.....	18
4.3	Alunos participantes.....	19
4.4	Análise dos dados.....	20
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	23
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
	REFERÊNCIAS.....	44
	APÊNDICES.....	47
	Apêndice A.....	47

1 INTRODUÇÃO

Minha relação com a Educação Física iniciou-se desde o princípio de sua educação no ensino básico. A disciplina sempre despertou meu interesse, a ponto de ser uma das matérias favoritas e fazendo com que as aulas fossem aguardadas ansiosamente. Por ter estudado em uma escola particular por toda a vida, as experiências com as práticas corporais na escola ocorreram desde muito cedo, havendo professores bem qualificados e boa quantidade de materiais disponíveis, o que faz com que eu considere ter uma vivência rica. Apesar disso, durante todo esse percurso, em nenhum momento me questioneei sobre os objetivos e justificativas da disciplina na escola, levando-me a reconhecer que não saberia responder sobre ambos aspectos naquele tempo. Entretanto, na época já percebia que a Educação Física possuía um caráter secundário quanto à sua importância.

Por possuir grande afinidade com o campo, e gostar bastante de esportes, especialmente o futsal, futebol, vôlei, basquete e futebol americano, a escolha do curso de graduação não foi difícil. Ainda, mesmo com essa tendência à área, eu ainda estava incerto quando à escolha de curso. Outro passo importante para escolha foram as experiências com a disciplina em 2013, no segundo ano do Ensino Médio. O professor apresentava conteúdos totalmente novos, especialmente os esportes adaptados, como o goalball, o rúgbi em cadeira de rodas, futebol de 7, entre outros. Essas vivências foram marcantes pois o docente tinha muito domínio sobre o assunto, e nas aulas conseguiu mostrar uma grande motivação, alegria e prazer em ser professor, constituindo-se uma grande referência para mim e um dos responsáveis pela paixão pela Educação Física.

Ao concluir o Ensino Médio, em 2014, já havia decidido o que eu desejava cursar e fui aprovado para licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais. Ao ingressar no curso, acreditava que não teria grandes dificuldades em sua futura profissão, porém não possuía noção da amplitude da área, assim como de suas justificativas para a escola e de sua responsabilidade para a formação dos estudantes.

Ao longo da graduação, os estudantes encontram com diversas concepções da área. Tal acontecimento gera uma dificuldade de identificação do papel da área, assim como a sua definição. Pude conversar com diversos colegas de formação, e notei que eles relatavam a complexidade dessa tarefa, sempre apontando que acreditavam ser difícil compreender o que é Educação Física. Isso promovia reflexões e me instigou a buscar entender melhor esse processo. Todas essas informações supracitadas são um indício a respeito do público

estudantil da Educação Física e de algumas possíveis visões da sociedade a respeito do campo, que implicarão em representações sociais.

A Educação Física (EDF) é uma área de conhecimento muito diversa, e por conta disso acaba envolvendo inúmeras outras áreas, entre elas a biologia/ fisiologia, saúde, esportes, treinamento, aprendizagem motora, psicologia, sociologia, educação e a história (EEFFTO, 2018). A respeito da história da EDF, ela é “a (história) do corpo em movimento e dos métodos e técnicas dirigidos a educá-lo” (SANT’ANNA, 2001).

Ao considerarmos a trajetória escolar da Educação Física, podemos concluir que ela teve diferentes justificativas. Num primeiro momento, a disciplina, que era chamada de Ginástica, estava preocupada a **saúde** e com a formação dos corpos e da moral; em seguida, carregada de um viés **militarista**, visava promover ordem social e preparar os corpos para o trabalho. Em seguida, ela foi embasada pelo **movimento esportivista**, que almejava promover a aptidão física, preparar para o trabalho e representar a força da nação. Já em outro momento, ela passou a ter seu objetivo relacionado à **cultura de movimento**, mesmo que não predominantemente. (SANT’ANNA, 2001; BRACHT 1999).

Desta forma, é possível separar seu percurso em duas perspectivas. A primeira, correspondente aos três primeiros momentos acima citados, buscava o desenvolvimento da aptidão física; já a segunda, equivalente ao último momento, empenha-se na reflexão sobre a cultura corporal (CASTELLANI FILHO *et al.* 2009). Esta classificação nos remete às tensões entre a natureza (biologia) e cultura, que nos é apresentado por SANT’ANNA (2001), que logo mais será citada.

Esse emaranhado de áreas leva o (a) graduando (a) e professores (as) a entrarem em contato com um campo de disputa, e esta se dá através do currículo dos cursos de formação e dos currículos escolares. Por conta disso, acaba-se gerando diferentes justificativas e motivações para a existência da EDF na escola, o que provoca um choque e encontros de concepções, nem sempre alinhadas. Corroborando com isso, Sant’anna irá dizer que a história da área vai se dar através “dos encontros e tensões existentes entre natureza e cultura, entre as particularidades de cada fisiologia e as singularidades de cada concepção científica” (SANT’ANNA, 2001, p. 106). Portanto, ao longo de sua trajetória, o licenciando entrará em contato com inúmeros entendimentos e visões de sua área, assim como seus fins escolares, de maneira que muitos deles sofrem tensionamento.

Esse pano de fundo resultará em diferentes representações sociais a respeito de sua profissão e de seu papel escolar. Representação social é o conjunto de significados constituídos por um grupo de pessoas e compartilhados entre si e com outras pessoas, sendo

partilhados através da linguagem escrita, oral, visual e corporal (DE OLIVEIRA, 2004; NEIVA, 2009).

Considerando isso, compreender certa representação social é primordial para que se possa entender a partir de que pressupostos as pessoas agem e escolhem, permitindo conhecer melhor o funcionamento de práticas e comportamentos (VASCONCELOS; CAMPOS, 2014).

A partir disso, este trabalho, busca identificar e analisar as representações sociais de licenciandos em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional – UFMG, tendo como escopo específico a Teoria da Representação Social e as diferentes compreensões e justificativas para a presença da Educação Física na escola. Baseado nisso, intenta verificar se existem diferenças entre as representações sociais desses graduandos em diferentes momentos do curso (início, meio e fim).

Para tanto, esta pesquisa usa da abordagem de pesquisa qualitativa de natureza exploratória, utilizando um questionário aberto para a coleta dos dados e da Análise de Conteúdo para a classificação e análise dos mesmos.

Entende-se que tal problematização exige uma discussão prévia a respeito das diversas visões a respeito da Educação Física Escolar (EFE), ou seja, teorias pedagógicas, suas justificativas construídas historicamente e sobre representação social. Esses elementos conceituais são fundamentais para sustentarmos nossas análises e argumentos.

Como licenciando do curso de Licenciatura em Educação Física da UFMG, próximo à conclusão do curso, o pesquisador tem anseios com respeito à profissão e a certeza de que passará por questionamentos quanto à importância da Educação Física na escola. Para tanto, na visão do autor, entender como a EDF é vista indica os desafios que podem ser enfrentados ao longo da atuação para ajudar a transformá-la em uma disciplina reconhecida como importante para a formação de um cidadão. Sendo assim, citando a professora de Estágio III, Andrea Moreno, “a Educação Física permanecerá na escola enquanto mostrar para a sociedade que ela tem sentido”.

A pesquisa se mostra relevante ao passo que em 2017, uma nova Base Nacional Curricular Comum foi proposta, e no processo de discussão, por um período, a Educação Física ficou de fora do percurso curricular obrigatório do Ensino Médio. A ameaça quanto à sua permanência como disciplina obrigatória evidenciou que a justificativa para disciplina estar presente na escola não tem sido cumprida, além de não ser reconhecida como legítima pela sociedade, ou seja, os objetivos da matéria não têm feito sentido para a população e educadores, como não têm sido alcançados. Tal conjuntura chamou a atenção do autor para,

através das representações sociais, buscar pistas e entendendo-as, saber melhor o por que há falta de legitimidade da EFE. Reconhecer características e significados compartilhados pelos (futuros) professores pode apontar caminhos para a mudança. Esses caminhos podem se dar através da mudança do Núcleo Central da representação social, seja por novos elementos, ou elementos do núcleo periférico.

A pesquisa também pode servir como referência a professores de cursos de graduação em Educação Física para elaborarem as ementas das disciplinas e na construção de um currículo que contribua para a legitimação do campo nos estabelecimentos de ensino básico.

2 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar as representações sociais dos graduandos de licenciatura em Educação Física da EEEFTO – UFMG. Quanto ao objetivo específico, este é identificar se existem diferenças entre as representações sociais desses estudantes em diferentes momentos do curso (início, meio e fim).

3 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para início, é de suma importância entender que diferentes objetivos da EFE representam diferentes visões de mundo e da própria EDF. Isso implica em uma disputa de interesses para que esses objetivos sejam concretizados, como Sant'anna (2001, p.105) apresenta que na verdade, no decorrer do processo de desenvolvimento da EDF, “ [...] as disputadas de interesses, concepções científicas e, ainda, entre teorias e práticas ocupam lugar de destaque”. Esse fato não se restringe somente à essa disciplina, mas nesta pesquisa nos cabe entender melhor como isso se deu na área em questão.

Em momentos distintos, esse campo de conhecimento tem sido pensado de maneiras variadas, e essas diversas maneiras de entendê-lo são o reflexo da forma que se pensa e vê a sociedade, o ser humano, a educação, o corpo humano, a própria EDF, etc. Tomando isso em conta, é apresentada nesse trabalho a trajetória da EDF na escola em múltiplos momentos de sua história e seus objetivos.

3.1 O paradigma da aptidão física

No século XX, a EDF na escola se sustentou pautada no conhecimento médico-biológico, “orientada pela ideia de que sua função principal é a promoção da saúde, articulada pedagógica e discursivamente com a ideia de educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades” (BRACHT e GONZÁLEZ, 2005, p.151). Seguindo a lógica desse discurso, o corpo precisa ser alvo de educação, mesmo porque educação corporal é educação do comportamento. Educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano (BRACHT, 1999). Dessa concepção, surgem duas grandes influências na área, a médica, que se dá pelo higienismo e promoção da saúde, e a instituição militar, pela educação moral e o adestramento.

Sant'anna (2001) irá dizer que com as revoluções burguesas, processos pedagógicos europeus dos séculos XVIII e XIX e o corpo humano sendo considerado uma “máquina”, criaram-se correspondências entre o corpo e a moral. Educar será investir sobre os corpos, e a EDF contribui para “fortalecer cotidianamente a autonomia dos homens em

relação às forças naturais” (SANT’ANNA, 2001, p.107). Deste modo, através das práticas físicas, o corpo precisava receber uma formação que orientasse os gestos, corrigisse o defeituoso na aparência e convertesse potências em virtudes. A partir disso, médicos e educadores defendiam que o corpo moldava o caráter e fomentava, como principal agente reprodutor, as virtudes (SANT’ANNA, 2001).

No decorrer do século XIX, a uma aproximação entre Educação Física e ciência gera mais importância à ginástica e esporte, de modo que o Movimento Ginástico Europeu ganha destaque e valor; o higienismo atinge seu ápice, com a higiene racial; e afloramento dos objetivos de acelerar a produção e aumentar as riquezas (SANT’ANNA, 2001). Para que se alcançasse maiores lucros, já que se encontrava numa sociedade burguesa e capitalista, aquilo que não fosse produtivo deveria ser degenerescência. Logo os momentos de ócio, vícios ou tudo aquilo que não favorecesse a produção era visto de forma negativa.

É nesse contexto que a ginástica ganha força em diversos países, como no Brasil, para combater a degenerescência. Através dela haveria economia energética, pois, o corpo produz movimento e energia, sendo essa uma grande analogia à máquina. A EDF passa a ser reconhecida como regra geral, inclusive no ensino público, e tem o propósito de corrigir morfologias julgadas fracas, descontroladas, indisciplinadas que desviam do padrão estabelecido e combater doenças modernas. Esse discurso, destinava-se à disciplina dos trabalhadores e o lucro industrial, e tinha viés higienista e eugenista para acabar com a degeneração racial. (SANT’ANNA, 2001).

Em relação à influência militar na EDF brasileira, essa instituição se apoderou do campo através dos métodos ginásticos europeus, especialmente o alemão, sueco e francês. Ainda, no período da ditadura militar, por um momento, existiu uma legislação autoritária em relação à EDF, como no decreto nº 69.450, do ano de 1971, que definia o campo como “atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” e outros que colocavam a aptidão física como peça fundamental para organizar a educação no país (BRACHT e GONZÁLEZ, 2005, p.153).

Como Bracht (1999) apresenta, o rendimento, muito atrelado à ginástica, deveria ser aumentado, sendo alcançado através de uma intervenção no corpo que envolve aspectos biológicos (força e resistência) e comportamentais (hábitos e respeito às regras e normas de competição). O treinamento esportivo e ginástica promovem a aptidão física (saúde e capacidade de trabalho/rendimento individual e social).

Tomando isso como referência, podemos então entender que a EDF era um meio de se transformar a parte física do ser humano, promovendo a saúde e melhorando a capacidade física do ser humano, obedecendo a lógica presente da época, sendo essa a sua justificativa.

Em seguida, com o regime militar, a EF no Brasil se vinculou fortemente com o esporte, especialmente na segunda metade desse mesmo século, a ponto de ser uma prática hegemônica nas aulas, e muitas vezes se confundir EFE com a prática dos esportes. O esporte, por ser um fenômeno polissêmico, passa a ter novos sentidos e ligações, como representar o país no campo esportivo internacional. Seus princípios, amparados pela biologia e medicina, visam:

A intervenção no corpo (máquina) com vistas ao seu melhor funcionamento orgânico (para o desempenho atlético-esportivo ou desempenho produtivo), o conhecimento básico/privilegiado que é incorporado pela EF para a realização de suas práticas continua sendo o que provém das ciências naturais (BRACHT, 1999, p.75).

Considerando isso, papel da EDF, para os militares, era de desenvolver a aptidão física, visto que ela era relevante para a capacidade produtiva dos brasileiros e do esporte, contribuindo para a consolidação do Brasil como país desenvolvido. Em suma, as “destrezas esportivas e os esportes eram o carro chefe” (BRACHT e GONZÁLEZ, 2005, p.153) da EFE.

Tendo em vista o exposto acima, o papel da EDF, na visão dos militares, era de desenvolver a aptidão física, melhorando a capacidade produtiva dos brasileiros e rendimento no esporte, contribuindo para a consolidação do Brasil como país desenvolvido.

Nos anos de 1980, essa hegemonia esportiva começa a ser questionada com o movimento renovador da área. Segundo González e Fensterseifer (2009, p.10), “movimento este que impulsionou mudanças em diversas dimensões de nossa área”.

3.2 O Movimento Renovador

Em determinado momento, houve uma inserção das ciências sociais e humanas na EDF nas universidades brasileiras, o que possibilitou criticar o paradigma da aptidão física, processo cujo ápice é chamado de movimento renovador da EDF, ocorrido na década de 1980.

Ao trazer essas preocupações para a área, ocorreu uma mudança cuja consequência foi promover uma quebra na trajetória da EDF, rompendo concretamente com sua tradição legitimadora. Isso significa a tradição legitimadora do meio ruiu-se, impedindo a volta para essa tradição. Ao deixar para trás a lógica da aptidão física, criou-se a necessidade de “reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar” (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2009, p.12). Para esses autores, esse novo projeto ainda não existe na forma de prática hegemônica, de modo que “a EF (EDF) se encontra ‘entre o não mais e o ainda não’, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2009, p.12).

O movimento renovador irá propor que a EFE deve ser elevada a uma disciplina curricular, possuidora de um conhecimento, de um saber, necessários para se formar um cidadão, não sendo uma mera atividade (BRACHT e GONZÁLEZ, 2005).

Aqui é importante dizer que esse movimento não foi homogêneo em termo de concepções, não se restringindo somente às propostas pedagógicas progressistas ou críticas, fato ressaltado por Bracht e González (2005). É importante salientar que cada uma dessas teorias pedagógicas se alinhará com propostas de educação, compreensão de mundo, logo justificará a presença da EFE de modos distintos. Essa diversidade acabou criando períodos no movimento.

O primeiro período enxergava uma falta de cientificidade no campo, sendo necessário organizá-lo com base no conhecimento científico das ciências naturais. Para Bracht (1999), esse movimento simplesmente atualizou o discurso da aptidão física, não rompendo as relações. Nessa fase surgem concepções, na perspectiva de desenvolvimento humano, que seriam o desenvolvimento e aprendizagem motora.

Nessas abordagens, ao considerar os avanços do conhecimento biológico, os impactos das atividades física na saúde e as condições de vida sedentárias nos centros urbanos, há uma atualização/ renovação do paradigma da aptidão físicas (BRACHT, 1999), pois o que elas fazem é atualizar a visão, e apresentar uma justificativa com base científica de que a principal função da EDF é educar para promover a saúde. Essas abordagens são vinculadas nas teorias da educação não crítica.

O segundo período já realiza uma crítica mais enfática à área. De acordo com Bracht (1999), ocorreu na década de 70 e 80 uma qualificação do corpo docente nas universidades, fato que trouxe discussões pedagógicas influenciadas pelas ciências humanas, especialmente a sociologia e filosofia da educação, cuja orientação era voltada ao marxismo.

Segundo este mesmo autor, a reflexão sobre função social da educação e da EDF foram o norte da crítica ao modelo anterior e à sociedade capitalista, notabilizada pela dominação e diferenças (injustas) de classe, dando início a uma corrente chamada revolucionária, crítica ou progressista.

Com o movimento renovador, se coloca de maneira ampla e impactante, um conjunto de questões de cunho teórico-pedagógico que não faziam parte das preocupações típicas desta área, buscando legitimá-la como um componente curricular. Tais questões foram os parâmetros de novas teorias pedagógicas. Bracht e González (2005) em seu verbete interpelam a respeito da EDF, indagando quais são os objetivos, quais os conteúdos, como desenvolvê-los e avaliá-los.

Para González e Fensterseifer (2010), a EDF tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania.

Nas concepções críticas das EFE, defende-se que a disciplina “trata de uma dimensão da cultura e que tem uma responsabilidade com o conhecimento produzido em torno dela, algo, portanto, que vai muito além do exercitar-se” (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2010, p.12).

De acordo com González e Fensterseifer (2010), a EF deve dar conta de tratar da pluralidade das práticas corporais sistematizadas e de promover o conhecimento corporal (prático) e conceitual dos seus conteúdos. Quanto a este, é relevante para o aluno compreender os mais variados aspectos de um conteúdo, utilizando da reflexão conceitual e vivência prática para isso, sempre considerando que os saberes advindos de um não podem substituir os do outro. Em relação àquela, seria alcançada ao tematizar o patrimônio cultural de práticas corporais da humanidade.

EF como uma disciplina escolar deve promover “a releitura e a apropriação crítica dos conhecimentos do campo da cultura que estuda, oportunizando que o aluno reconheça a condição histórica das práticas sociais” (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2010, p.18).

3.3 As diferentes teorias pedagógicas da Educação Física Escolar

Tendo compreendido que a escola e a EFE tiveram papéis diferentes ao longo da história, representando as concepções e planos para a sociedade, para aquela instituição educadora e para a EDF, é importante entender quais são as atuais teorias pedagógicas existentes na EFE, assim como suas origens, objetivos e, conseqüentemente, a visão de mundo.

Pode-se dividir essas propostas pedagógicas em teorias pedagógicas críticas e não críticas. Bracht (1999) prefere chamar as primeiras de propostas progressistas. Em relação às abordagens não críticas, três teorias receberão destaque nesta produção.

A primeira a ser apresentada é a abordagem desenvolvimentista. Go Tani, professor e pesquisador brasileiro, e colaboradores propuseram uma teoria baseada na psicologia do movimento e da aprendizagem. Essa teoria pedagógica parte do pressuposto que o movimento é o meio e fim fundamental da EDF, e o dela objetivo é oferecer à criança experiências de movimento que garantam e estimulem um desenvolvimento normal, atendendo as necessidades de movimento, com base no desenvolvimento e aprendizagem motor e sempre respeitando a faixa etária, a aquisição de habilidades motoras (BRACHT, 1999; BRACHT, GONZÁLEZ, 2005; VASCONCELOS e CAMPOS, 2014).

A segunda é a abordagem psicomotora ou psicomotricidade, ou ainda, psicocinética. Desenvolvida pelo médico e professor francês Jean Le Boulch, se aproxima muito da proposta anterior. Segundo Le Boulch (1986, *apud* VASCONCELOS e CAMPOS, 2014) o modelo busca sobretudo desenvolver os aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor das crianças, almejando qualificar o processo de aprendizagem sob a concepção de formação integral do aluno. Deste modo, a psicomotricidade teve larga influência na EFE brasileira, especialmente no tocante aos primeiros anos, isto é, educação infantil. Porém, as principais críticas que esse modelo recebe são por não conferir especificidade à área, à medida que confere um papel subordinado a outras disciplinas escolares (BRACHT, 1999).

A abordagem saúde – renovada, a terceira não crítica, propõe uma metodologia a partir da aptidão física relacionada à saúde e se mostrou diferenciada das acima citadas ao se orientar pelo Parâmetros Curriculares Nacionais. Seus objetivos seriam “ (promover) informação, mudança de atitudes e promoção da prática sistemática de exercícios” (CAMPOS, 2014, p.168).

Quanto às abordagens críticas, três serão citadas. A abordagem crítico-superadora tem como principal referência a obra Metodologia de Ensino de Educação Física, de 1992, também conhecida como Coletivo de Autores. Essa teoria, de bases marxistas e neomarxistas, vai dizer que o objeto da área de conhecimento EDF é a cultura corporal, afirmada em

diferentes conteúdos (esportes, jogos, dança, lutas, ginásticas, etc.), propondo um tratamento do conhecimento de forma historicizada e contextualizada (BRACHT, 1999; CAMPOS, 2014; CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009), e visa a transformação da sociedade através de uma melhor compreensão de mundo pelo pensamento crítico vide a ação escolar.

A abordagem crítico-emancipatória, pensada por Elenor Kunz, vê o movimentar-se como algo dialógico, sendo uma forma de comunicar com o mundo, e o sujeito é capaz de realizar críticas e de atuar autonomamente. O objetivo dessa teoria é tematizar elementos da cultura do movimento desenvolvendo a capacidade do aluno de analisar e agir criticamente (BRACHT, 1999). Baseada em Paulo Freire, essa metodologia propõe compreender criticamente o mundo, a sociedade e suas relações (CAMPOS, 2014). Aqui é relevante expor que não se visa diretamente uma transformação de mundo, já que para haver emancipação, é necessário ter a possibilidade de escolha, cabendo ao professor (a) fornecer ferramentas ao aluno para que este possa pensar e escolher, para então seguirem o próprio caminho, transformando ou não a realidade.

Outra proposta é a abordagem de aulas abertas, que considera as aulas fechadas, aquelas nas quais o professor (a), majoritariamente, escolhe os conteúdos e formas de abordá-los, inibidoras da formação de sujeitos autônomos e críticos e visa conseguir a coparticipação dos alunos nas decisões didáticas, indo de uma concepção de aula fechada para aberta (BRACHT, 1999).

As pedagogias críticas, sugerem procedimentos didáticos-pedagógicos que promovam o esclarecimento crítico das diferentes formas culturais de movimento e desvinculando-as da ordem vigente. Na visão dessas propostas, a EFE tem como objetivo “formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e de forma transformadora como cidadãos políticos” (BRACHT e GONZÁLEZ, 2005, p.155).

3.4 A Teoria da Representação Social e sua relação com a Educação Física

A EDF, na visão de Daolio (1996, *apud* Vasconcelos e Campos, 2014), é uma área de conhecimento cujo campo de conhecimento e atuação são as práticas ligadas ao movimento e ao corpo. Entretanto, em sua pesquisa, Vasconcelos e Campos (2014) dizem que

na literatura ainda não existe consenso em relação à definição do meio como um campo científico, assim como uma prática educativa na escola.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, a EDF é um componente curricular obrigatório na educação básica. Nessa lei está que o papel dessa disciplina é promover o desenvolvimento do estudante nos aspectos físico, moral, psíquico e social. Todavia, a EDF ainda não rompeu totalmente com as concepções anteriores ao movimento renovador, ela se encontra no espaço do “não mais e ainda não”, ainda trazendo traços da instituição médica, militar e esportiva, não estando sob a regência das teorias oriundas da década de 1980 (VASCONCELOS e CAMPOS, 2014).

Em revisão bibliográfica realizada por esses autores em dissertações, teses e artigos que tratam da visão que existe constituída da EFE e também estudos que tratam das suas representações sociais, foi possível constatar que professores das demais disciplinas, coordenadores, diretores de escola e alunos possuem representações desta como um componente curricular de menor valor pedagógico, de “status” inferior às demais. A EDF é concebida, em suas representações sociais, “como uma disciplina de menor valor para a formação do aluno e de descompromisso com o conhecimento acadêmico” (VASCONCELOS e CAMPOS, 2014, p.170).

Nessa mesma página acima citada, os autores apresentam que nos estudos dos quais eles lançaram mão para a pesquisa, há o apontamento de que “as representações sociais da EFE, elaboradas pelos próprios professores da área, não estão amparadas em conceitos claros de seu campo de conhecimento” (VASCONCELOS e CAMPOS, 2014, p.170). Ainda, eles irão dizer que esses estudos apontam uma fragilidade teórica de sustentação a esta prática. Isso é resultado da presença de diversas abordagens na EFE, mas nenhuma sendo predominante ou hegemônica. Em sua produção, esses os autores vão colocar essa situação como uma inconsistência entre a prática da EDF como disciplina escolar e as representações sociais elaborada pelos seus professores (VASCONCELOS e CAMPOS, 2014).

Entretanto, vale ressaltar que essa forma de pensar que classifica como inconsistente a área, não é necessariamente válida, tendo em vista que o que se existe são diversos profissionais do campo atuando de acordo com as concepções que acreditam. Os profissionais da área podem se identificar e atuar com uma aproximação de uma dada teoria pedagógica, sem apresentar uma inconsistência. Isso significa dizer que não há atualmente uma uniformidade de concepções. Como prova disso, os autores mesmo colocam em seus achados que “as diversas abordagens teóricas estão ‘coabitando’ na prática destes professores, não há uma teoria dominante” (VASCONCELOS e CAMPOS, 2014, p.177).

Para compreender melhor esse contexto, é necessário entender o que é a representação social. Ela é uma teoria proposta por Serge Moscovici, nos meados do século XX, situada no domínio de conhecimento da Psicologia Social. Essa teoria tem por fundamento analisar como grupos sociais ou indivíduos em processo de interação social representam (tornam familiares) dotadas de sentido novas e antigas situações e objetos (DE OLIVEIRA, 2001, p.72).

Em resumo, as representações sociais são um conjunto de significados e explicações sobre objetos sociais, construídos por um grupo de pessoas e compartilhados entre si e com outras pessoas, que são partilhados através da linguagem escrita, oral, visual e corporal.

Moscovici, com a proposta de estudar as relações intergrupais, se interessou em compreender como o conhecimento é produzido, e principalmente em analisar seu impacto nas práticas sociais e vice-versa (DE OLIVEIRA, 2001). Ele também afirma que “representar é um processo de produção de conhecimento que funciona como que ‘rolando’ por sobre estruturas sociais e cognitivas locais (e populares), sendo, portanto, sociovariável” (DE OLIVEIRA, 2001, p.183).

Assim, uma representação social é totalmente dependente de sua origem, isto é, dos grupos sociais que a formulam. Como existem diversos grupos, inclusive numa mesma sociedade, conseqüentemente uma representação vai ser produto dessa sociedade que a formulou, não podendo ser conferido a si um sentido universal.

Quanto à EDF, só identificar representações sociais conflituosas elaboradas por professores desta disciplina não é suficiente para compreender essa prática. É pertinente, portanto, que os professores que elaborem suas atuações identifiquem a ancoragem destas representações (VASCONCELOS e CAMPOS, 2001). Esses autores vão afirmar que:

A compreensão de uma determinada Representação social é fundamental para que, uma vez identificando os seus elementos e compreendendo a dinâmica que estes elementos assumem, passamos a compreender a forma como os sujeitos se orientam em suas ações, orientam suas escolhas e no caso do estudo de uma prática social compreendemos a dinâmica de funcionamento desta prática. Deste modo somos capazes de também identificar os componentes que fragilizam esta prática e os componentes que a sustentam e ainda os componentes que possibilitam seus avanços e suas transformações (VASCONCELOS e CAMPOS, 2014, p.177).

Portanto, este trabalho busca identificar as representações sociais a respeito da EFE do licenciandos da EEEFTO, através da identificação de seus elementos e de suas dinâmicas, para compreender melhor como os estudantes vêm pensando a área.

4 METODOLOGIA

4.1 Caracterização do estudo

O presente trabalho se vincula à pesquisa qualitativa de natureza exploratória. Para Gil (2007 *apud* MIRANDA, 2016), a pesquisa exploratória tem como finalidade de oportunizar ao pesquisador uma maior proximidade com o problema de pesquisa, para torná-lo mais explícito ou contribuir na construção de hipóteses.

4.2 Instrumentos e procedimentos

Para a coleta de dados, o instrumento utilizado foi o questionário aberto. De acordo com Gil, o questionário é:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 2007 *apud* MIRANDA, 2016, p.19).

Um questionário, de forma geral, pode ser construído de duas maneiras. Uma delas consiste em uma série de perguntas sobre o tema visado, sendo essas questões escolhidas em função da hipótese. Uma segunda possibilidade é a proposição de enunciados seguidos de uma série de campos que correspondem a uma escala para serem marcados (LAVILLE e DIONNE, 1999).

As vantagens de se aplicar um questionário estão nos fatos de se mostrarem econômicos no uso, permitirem alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas. Ainda, os questionários facilitam a compilação e a comparação das respostas e permitem recorrer às estatísticas no momento de análise. (LAVILLE e DIONNE, 1999).

A coleta de dados ocorreu através da aplicação de um questionário aberto. Inicialmente foram elaboradas questões pelo pesquisador com base nos interesses, nas suas indagações e dúvidas, assim como na leitura de artigos, textos, monografias e livros e juntamente com conversas com o orientador. No questionário também estava presente um

texto esclarecendo o estudo, e o fato de que não haveria identificação dos respondentes, preservando o anonimato.

Após a formulação das perguntas, no início do primeiro semestre letivo de 2019, ao longo do mês de março, o pré-teste foi realizado com um (a) aluno (a) do período inicial, intermediário e final do curso. Esse teste serviu para constatar possíveis erros, lacunas ou falhas existentes, como a inconsistência ou complexidade das questões, linguagem incompreensível, questões supérfluas ou que não tenham clareza de interpretação das perguntas. Baseado nas informações obtidas no pré-teste, foram feitas as correções necessárias, e constatando a relevância dos conteúdos nas respostas, a versão final do questionário foi concluída. Ela encontra-se no Apêndice A.

Para a aplicação do questionário, foi feito um contato, presencial ou via e-mail, com professores que ministrem disciplinas no primeiro período (Prof. Admir Almeida Junior), quinto período (Prof. José Ângelo Gariglio) e oitavo período (Profa. Andrea Moreno) do curso de Licenciatura em Educação Física da EEEFTO, UFMG. Nesses contatos houve o esclarecimento sobre a pesquisa e a solicitação de um tempo de uma aula para o preenchimento pelos alunos voluntários. As eventuais dúvidas sobre o questionário foram sanadas antes e durante o processo de preenchimento do mesmo. Ao longo do mês de abril de 2019 ocorreu a aplicação do questionário nas turmas dos períodos e professores (a) supracitados.

No total, foram 37 questionários respondidos, sendo 15 do primeiro período, 7 do quinto e outros 15 do oitavo. Nota-se um número inferior do quinto período. Esse número pequeno se deve à grande evasão ocorrida na turma, de forma que cerca de 10 alunos (as) ainda estão matriculados nesse período do curso.

4.3 Alunos participantes

Alguns critérios para a participação na pesquisa foram estabelecidos. Foram estes:

- 1- Ser aluno do curso de Licenciatura em Educação Física da UFMG;
- 2- Estar presente no local de aplicação nos dias que os questionários foram aplicados;

- 3- Estar em disciplinas dos períodos iniciais, intermediários ou concluintes do curso, considerando estes como o primeiro, quinto e oitavo períodos.

Vale notar que alguns dos alunos respondentes dos questionários nas turmas participantes do estudo poderiam não ser daquele respectivo período, já que na UFMG os graduandos possuem certa flexibilidade para antecipar ou atrasar disciplinas a cada semestre de curso, além da possibilidade de reprovação.

4.4 Análise dos dados

A análise dos dados se deu com referência em alguns princípios da Análise do Conteúdo. Para Franco (2012), essa estratégia é relacionada com as áreas da psicologia, especialmente a psicologia da educação, podendo caracterizar o objeto de ação:

As manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados, suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão de problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes psicossociais (FRANCO, 2012, p.8).

Aqui é importante salientar que a expressão verbal pode se dar tanto de forma oral quanto de forma escrita.

Desta forma, o seu objeto de estudo é o comportamento humano, partindo dos pressupostos metodológico e epistemológico de que o sujeito tem um papel ativo na produção do conhecimento, partindo da análise dos conteúdos das mensagens. Estas podem se dar de diferentes formas: verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental (FRANCO, 2012).

Ainda sobre a análise de conteúdo, Laville e Dionne (1999) irão dizer que as categorias de análise é uma tarefa primordial, pois são nelas que os conteúdos estarão organizados em agrupamentos por sentido. Levando isso em conta, a análise das respostas dos questionários se dá através da criação de unidades de sentido que acarretaram na elaboração de categorias de análise. As categorias podem ser no modelo aberto, fechado ou misto. O modelo que utilizado nesta pesquisa é o aberto, que é definido e caracterizado como:

É frequente nos estudos de caráter exploratório, quando o pesquisador conhece pouco a área em estudo e sente necessidade de aperfeiçoar seu conhecimento de uma situação ou de um fenômeno a fim de enunciar hipóteses.

A abordagem é então indutiva: o pesquisador parte com um certo número de unidades, agrupando as de significação aproximada, para obter um primeiro conjunto de categorias rudimentares. Esse conjunto constitui o ponto de partida de um procedimento que, por etapas sucessivas, conduzira as categorias finais. Desde já o pesquisador esforça-se por precisar as ideias identificando o que lhe parece a característica essencial de cada rubrica selecionada e pode eventualmente dar-lhe um nome provisório (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.219).

Quanto à relação da análise de conteúdo com as representações sociais, pode-se considerar que a primeira é uma ferramenta de grande valor para se compreender a segunda, pois utiliza das diversas formas de expressão existentes na linguagem, as palavras e aquilo que estão por de trás delas (crenças, valores e emoções). Franco (2012) enfatiza isso ao dizer que:

A análise do conteúdo lançará mão da linguagem, que é carregada de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, os valorativos, históricos, e até ideológicos, sendo uma construção da sociedade elaborada em momentos diferentes, que cria representações sociais. A linguagem tem, portanto, um sentido para as pessoas (FRANCO, 2012, p.13, 22).

Com base nisso, pode-se afirmar que tal método de análise foi de grande valia para esta pesquisa, tendo em vista seus objetivos de identificar as representações sociais existentes no curso de Licenciatura em Educação Física da EEEFTO – UFMG.

Isto quer dizer que para diferentes pessoas, que estão em diferentes contextos, um objeto terá sentidos diferentes, sendo estes subjetivos, e manifestados em representações sociais, podendo ser alterados por meio do tempo e/ ou circunstâncias vividas.

Para a realização da análise de conteúdo que busca compreender “quem” e “por quê” de determinado conteúdo, Franco (2012) irá dizer que devemos considerar 3 pressupostos:

O primeiro é que toda mensagem contém grande quantidade de informações sobre seu autor, como filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, motivações e, conseqüentemente, representações sociais.

Outro pressuposto é o fato de que o autor faz uma seleção, que não é arbitrária. Ele seleciona das manifestações humanas aquilo que vê como mais importante, interpretando conforme seus parâmetros, sendo produtor que está condicionado por interesses e formado em uma teoria que passa a ser expositor.

A última é que a “teoria” da qual o autor é expositor orienta a sua concepção de realidade, e resulta em implicações importantes para quem analisa o conteúdo (FRANCO, 2012).

Ao se propor fazer uma análise do conteúdo, o pesquisador deve criar categorias de análise. Essas categorias são a classificação dos elementos obtidos a partir dos dados que constituem um processo de um conjunto por diferenciação, seguida de agrupamento baseado em analogias a partir de critérios definidos (FRANCO, 2012), e servirão para propor hipóteses e obter conhecimento sobre o objeto de pesquisa.

É importante ressaltar que essas categorias podem ser criadas tanto pelo analista de conteúdo, assim como podem emergir dos dados originários de falas, textos, discursos e os conteúdos das respostas. Essas informações que promovem a segunda categoria refletem diferentes falas, visões de mundo, de sociedade, de educação, e de escola (FRANCO, 2012). Esse reflexo é importante para o presente trabalho, tendo em vista que a pesquisa busca encontrar as diferentes concepções de Educação Física Escolar, e, como o próprio nome sugere, é impossível desassociar a área da escola e da educação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a aplicação dos questionários, foi realizada uma leitura das respostas, e a partir das ideias de análise de conteúdo proposta por Bardin e apresentadas no livro “Análise de Conteúdo”, de Franco (2012), buscou-se produzir unidades de sentido ali contidas. Com base nessas unidades de sentido, foram criadas algumas categorias de análise. Tais categorias estão apresentadas abaixo em quadros, elaborados pelo autor. Para efeito deste trabalho, foram selecionados os quadros 1, 2, 3, 4, 5 e 6, relacionados às perguntas 2, 4, 5, 7, 9 e 10

Cada quadro contém uma questão; sua pergunta; as categorias, com suas definições e conteúdo das respostas, de acordo com cada período. Os números entre parênteses representam a frequência de resposta daquele conteúdo. É importante ressaltar que a Questão 1 não está nos quadros pois ela é sobre o período do graduando, sendo mais informativa para a comparação e não resultando em conteúdo direto sobre a representação social.

As perguntas cujos temas estão relacionados, foram organizados de forma a estarem próximas, facilitando a análise e a leitura. As categorias mais relevantes serão comentadas abaixo de cada ou conjunto de quadros.

Quadro 1 – Categorias da Questão 2

Questão 2	O que te levou a cursar a Educação Física? E a licenciatura?
1º período	<p>A Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influência da EFE: experiências escolares geraram interesse pela EDF. <ul style="list-style-type: none"> ○ Influência de professores (1) ○ Boas experiências com EDF (2) ○ Experiências negativas com EDF (1) ○ Vontade de mudar o cenário da EDF (1) • Contato com práticas corporais: experiências e gosto por práticas corporais levaram à EDF. <ul style="list-style-type: none"> ○ Melhorar habilidades técnicas (1) ○ Gosto e prática de esportes (8) ○ Gosto por “estar em movimento” (1) ○ Contato/aula de dança (2) ○ Contato com práticas corporais (3)

	<p>A licenciatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino na escola: interesse e contato com ensino na escola. <ul style="list-style-type: none"> ○ Gosto por ensinar e trabalhar em escola/ sala de aula (10) ○ Interesse em ser professor (a) (1) ○ Gosto por crianças/ educação infantil (3) • Não era principal interesse: a licenciatura não era a intenção inicial. <ul style="list-style-type: none"> ○ Não era a primeira opção (1) ○ Nota de corte (2) • Influência da EFE: experiências com a EFE contribuíram para a escolha. <ul style="list-style-type: none"> ○ Gosto pela disciplina (1) ○ Influência de professores (1)
5º período	<p>A Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influência da EFE: experiências escolares geraram interesse pela EDF. <ul style="list-style-type: none"> ○ Boa experiência (3) ○ Experiência ruim e vontade de mudar isso (1) • Contato com práticas corporais: experiências e gosto por práticas corporais levaram à EDF <ul style="list-style-type: none"> ○ Gosto e prática de esportes (6) ○ Lutas (1) ○ Danças (1) ○ Contato com práticas corporais (2) ○ Empatia por exercícios físicos em academia (1) <p>A Licenciatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino na escola: interesse e contato com ensino na escola. <ul style="list-style-type: none"> ○ Gosto por ensinar e trabalhar em escola/ sala de aula (2) ○ Vontade por experiência na escola pública (1) • Influência familiar: a profissão de familiares contribuiu na escolha. <ul style="list-style-type: none"> ○ Familiares docentes (2) • Influência da EFE: experiências com a EFE contribuíram para a escolha.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Experiência ruim e vontade de mudar isso (1) ○ Influência de docentes (1)
8º período	<p>A Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influência da EFE: experiências escolares geraram interesse pela EDF. <ul style="list-style-type: none"> ○ Gostar da disciplina (3) ○ Experiências negativas na escola (1) ○ Boa relação com a EDF na escola (1) ○ Influência de professor (a) (1) • Contato com práticas corporais: experiências e gosto por práticas corporais levaram à EDF. <ul style="list-style-type: none"> ○ Interesse/ gosto pelo esporte (4) ○ Gosto por atividades físicas (1) ○ Vida repleta de práticas corporais (1) ○ Musculação, lutas, teatro (1) ○ Dança (1) • Influências de familiares e amigos: a profissão de familiares e amigos contribuiu na escolha. <ul style="list-style-type: none"> ○ Familiares professores de EDF (1) ○ Influência de amigos da área (1) • Gosto e interesse pela área: apreciação da área. <ul style="list-style-type: none"> ○ Gosto pela área (2) ○ Gosto pelos conteúdos (1) ○ Após pesquisar sobre a área (1) <p>A licenciatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino na escola: interesse e contato com ensino na escola. <ul style="list-style-type: none"> ○ Prazer de ensinar (1) ○ Escola como local propício para trabalhar as práticas (1) ○ Monitora em escola, abrindo a visão (1) ○ Fazer parte de intervenções da escola (1) ○ Experiência quando criança (1) • Influência de familiares, amigos e professores: a profissão de familiares, amigos e professores contribuiu na escolha. <ul style="list-style-type: none"> ○ Influência e inspiração de professores de EDF (2) ○ Influência de amigos da área (2)

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Familiares docentes (1) ● Não era principal interesse: a licenciatura não era a intenção inicial. <ul style="list-style-type: none"> ○ Não era interesse inicial (1) ○ Nota de corte no ENEM (1) ○ Desconhecimento da diferença entre licenciatura e bacharelado (1) ○ Maior oportunidade de emprego (1) ● A EDF: interesse na licenciatura. <ul style="list-style-type: none"> ○ Pesquisa sobre área (1) ○ Contribuir com a EDF (1)
--	--

Fonte: Elaboração própria

Em relação à escolha pela EDF, o contato com práticas corporais teve maior frequência, sendo o esporte o principal motivo, com 8 pessoas do 1º, 6 do 5º e 4 do 8º período. Assim como Miranda (2016) encontra em sua pesquisa, grande parte dos graduandos apontam o interesse e gosto por essa manifestação. Gariglio (2011) indica que estudos no campo da EFE vêm mostrando que a experiência esportiva é tão significativa que é crucial para a escolha da profissão, e se constitui como produtor de referências profissionais que orientam desejos, escolhas ou prioridades na relação com os saberes da formação inicial. Esses apontamentos corroboram com Figueiredo (2004, 2008).

Ainda sobre a EDF, em cada um dos três períodos analisados, houve ao menos um graduando relatando que escolheu a área por ter uma boa experiência ou gostar da disciplina na escola. Similarmente ao exposto por Figueiredo (2008), se verifica a presença de ao menos um graduando dizendo que a experiência na escola com a EDF foi negativa, sendo que dois deles, do 1º e 5º período, dizem ter a vontade de mudar a realidade do campo na escola, promovendo vivências melhores para os estudantes. Nessa questão, duas pessoas dizem optar pela EDF e 4 pela licenciatura por influência de professores, o que mostra como a ação de docentes da área pode interferir nas escolhas profissionais de seus alunos.

No tocante à licenciatura, o principal fator de escolha foi o interesse em ensinar, na escola. Em todos os períodos esse foi o motivo mais recorrente, sendo a maioria (10) relatada por calouros. Outro fator que chama atenção na escolha pela licenciatura e pela EDF, é a referência de familiares e professores. Figueiredo (2008) diz que os alunos tentam inserir-se em profissões comuns e tradicionalmente aceitas pela família, e percebe que há uma certa

concordância de alunos em aceitar a herança dos pais. Na questão, 3 pessoas optaram pela licenciatura por terem parentes professores.

Quadro 2 – Categorias da Questão 5

Questão 5	Como foi a Educação Física na sua (s) escola (s)?
1º período	<p>EDF experienciada na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualidade e características: juízo de valor sobre a qualidade da EFE. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ótima (1) ○ Boa/ positiva (6) ○ Precária (1) ○ Não foi boa (1) • Conteúdos e práticas: quais, como e qual a abrangência de conteúdos abordados pela EDF ao longo da trajetória escolar. <ul style="list-style-type: none"> ○ Esportivizada (2) ○ Conteúdos e prática amplos e variados (3) ○ Poucas práticas variadas e conteúdos (2) ○ Futebol ou rola bola (5) ○ Só ensaio de festa junina (1) ○ Práticas corporais e conhecimento cultural (1) ○ Somente aula teórica (1) • Materiais e estrutura: presença de materiais e estrutura física para a EDF. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ausência de ferramentas e estrutura (3) • Legitimidade: reconhecimento e valor da EDF quanto a seu papel e importância para a formação dos alunos no ambiente escolar. <ul style="list-style-type: none"> ○ Menosprezada e desvalorizada (1) ○ Ausente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (2)
5º período	<p>EDF experienciada na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualidade e características: juízo de valor sobre a qualidade da EFE. <ul style="list-style-type: none"> ○ Completa (1) ○ Desmotivante (1) ○ Mal desenvolvida (1) ○ Rica em práticas culturais (1) ○ Rica em movimento (1) ○ Bem planejada (1)

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sem planejamento (1) ○ Pouco aprofundada em saberes teóricos e culturais (2) ● Conteúdos e práticas: quais, como e qual a abrangência de conteúdos abordados pela EDF ao longo da trajetória escolar. <ul style="list-style-type: none"> ○ Rola bola/ prática livre (2) ○ Esportivizada (3) ○ Poucas brincadeiras (1) ● Legitimidade: reconhecimento e valor da EDF quanto a seu papel e importância para a formação dos alunos no ambiente escolar. <ul style="list-style-type: none"> ○ Desvalorizada pela escola e professor (1)
8º período	<p>EDF experienciada na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Qualidade e características: juízo de valor sobre a qualidade da EFE. <ul style="list-style-type: none"> ○ Trágica (1) ○ Ruim (2) ○ Boa (1) ○ Sem planejamento (1) ○ Quase inexistente (1) ● Conteúdos e práticas: quais, como e qual a abrangência de conteúdos abordados pela EDF ao longo da trajetória escolar. <ul style="list-style-type: none"> ○ Diversificada (4) ○ Esportivizada (4) ○ Rola-bola (6) ○ Futsal (1) ○ Queimada (1) ○ Voleibol para meninas e futsal para meninos (1) ○ Limitada ao quarteto fantástico e queimada (1) ○ Jogos e brincadeiras (1)

Fonte: Elaboração própria

No que concerne à qualidade de aula e suas características, observa-se que poucos alunos declaram uma boa experiência com a EDF na escola, de modo que somente 1 a qualifica como ótima. Em contrapartida, muitos a avaliam como ruim, sendo que 3 afirmam a forma trágica e a precariedade da disciplina. Apoiado nisso, é possível dizer que uma boa parte dos graduandos em licenciatura da EDF chega com uma visão negativa da área, podendo ter a escolha por esse curso motivada pelo “querer mudar esse cenário”, como alguns relatam na questão 2 (quadro 1) e também como Figueiredo (2008) apresenta.

No que se refere à legitimidade da EFE, é necessário destacar que em todos os períodos analisados houve falas a respeito da legitimidade/ valorização do campo, mostrando que desde o início da graduação os alunos já chegam sabendo ou percebendo o *status* secundário da disciplina perante os outros componentes curriculares. Para tanto, Santo (2012) revela que tanto a EDF, quanto ser “professor (a)” são de classe secundária, na escola e sociedade brasileira. Ainda, há relatos da falta de materiais e infraestrutura para as aulas, permitindo reafirmar a desvalorização da disciplina no ambiente escolar. Semelhante aos dados de Figueiredo (2008) sobre aulas planejadas, sistematizadas e organizadas, dos 37 questionários analisados, 2 estudantes declaram a falta de planejamento e sistematização da EFE, 2 a falta de planejamento disciplina e 3 a falta de materiais e estrutura. Uma hipótese para esse “estado inferior” é que os próprios docentes corroboram para a desvalorização da área, não planejando, sistematizando e apresentando novos os conteúdos, além das aulas serem “rola-bola”, limitadas a futebol, voleibol e queimada, como é exposto abaixo.

Nas respostas que falam sobre os conteúdos, a maioria fala em aulas “rola-bola” ou de prática livre (13 pessoas), muitos citam aula esportivizada/ quarteto fantástico (9 pessoas). São poucos que relatam a diversidade de conteúdos e práticas variadas (3 pessoas), menos ainda são os que falam sobre uma abordagem cultural (1 pessoa). Para Figueiredo (2008), a vinculação da EDF com esporte e EDF com saúde têm sido as principais referências daqueles ingressam no curso, e, simultaneamente, um obstáculo para a compreensão dela com uma dimensão educacional mais ampla e suas interações com diferentes campos de saberes. Esse aspecto da EDF voltada para o esporte e/ou para a saúde a qualifica, reduzindo-a, na área das ciências biológicas, esquecendo das contribuições das ciências humanas, pois como a autora aponta, a transposição do esporte para a escola se dá sem maiores questionamentos sobre as normas e valores sociais nele impregnados, como a supervalorização da competição, a exclusão dos menos habilidosos e mais fracos, a seletividade, o preconceito entre sexos, dentre outros (FIGUEIREDO, 2008).

Quadro 3 – Categorias da Questão 10

Questão 10	Você tem interesse ou participa de algum Projeto, Grupo de Pesquisa, Iniciação Científica, entre outras ações, na EEFFTO?
1º período	<ul style="list-style-type: none"> • Sim: 5 • Não ou não conhecem: 6 • Interesse mas não participa: 4

	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto: Envelhecimento Ativo (1); estágio voluntário na Ginástica Artística (1); extensão na natação (1) • Iniciação Científica: interesse (1)
5º período	<ul style="list-style-type: none"> • Sim: 4 • Interesse mas não participa: 3 • Grupos de Pesquisa/ Laboratório: CECA (1) • Projeto: PIBID (1); Residência Pedagógica (1); EDUDANÇA (1) • Iniciação Científica: GEDAM (1)
8º período	<ul style="list-style-type: none"> • Sim: 10 • Não: 2 • Grupos de Pesquisa/ Laboratório: PROEFE (1); PET - EDF e Lazer (1); LEPEC (1) • Projeto: Residência Pedagógica (8); atletas no CTE (1); Terceira Idade (1); Escola de Dança (1); Sarandeiros (2); aula para funcionário do CEU (1); Estágio voluntário no Centro Pedagógico (UFMG); EDUDANÇA (1) • Iniciação Científica: GEFUT (1) • Monitoria: Fisiologia (1)

Fonte: Elaboração própria

Em referência à participação e interesse em projetos e laboratórios, vê-se que os calouros têm pouco conhecimentos de quais são, e não participam ativamente dessas atividades. Entre eles, 6 não conhecem ou não têm interesse, ao passo que 4 têm interesse, e 4 participam, mas nenhum é diretamente ligado à docência. Já os alunos do meio do curso, todos têm interesse ou participam de atividades. É válido notar que dois dos envolvidos estão em alguma ação para a iniciação e aprimoramento docente. No último período, é clara a grande participação em diversos projetos e laboratórios. Dos 15 graduandos que responderam o questionário, 10 participam, e o fazem em 8 projetos diferentes, ao passo que só 2 não participam ou não têm interesse. Cabe o destaque que a maioria relata participar de ações diretamente voltadas para a docência, totalizando 8 integrantes da Residência Pedagógica, 1

estagiário do Centro Pedagógico da UFMG. A dança (Sarandeiros, Edudança) também foi uma das mais citadas.

Na sua experiência com os graduandos, Figueiredo (2004)

A relação dos alunos com os saberes curriculares é bastante regulada por suas experiências sociocorporais vividas anteriormente e produz ações específicas como valorizações e hierarquizações decorrentes de elementos inscritos subjetivamente em suas identidades. Em síntese, pode-se dizer que há uma conexão intrínseca entre as experiências dos alunos e suas relações com o saber (FIGUEIREDO, 2004, p. 97).

Considerando os dados acima exibidos e relacionando-os com Figueiredo (2004), os alunos entram para o curso com uma identificação da área, assim como com certos objetivos e concepções oriundos das experiências sociocorporais. Destarte, ocorre uma valorização de certas disciplinas, e conseqüentemente um direcionamento por interesses e necessidades a projetos e grupos de pesquisa.

A partir disso, é possível destacar que à medida que o curso anda, a organização curricular permite que os graduandos se insiram em diferentes projetos e laboratórios, e no contato com elas, há um encontro e relação com diferentes concepções da EDF, e da EFE, interferindo ou não no modo de compreender e pensar o campo.

Quadro 4 – Categorias da Questão 9

Questão 9	Um graduando e/ou professor de Educação Física tem que saber praticar algum esporte ou qualquer outra prática corporal para ensiná-la na escola? Por quê?
1º período	<p>Não: 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo e ensino: conhecer e saber ensinar um conteúdo <ul style="list-style-type: none"> ○ Saber e entender o conteúdo (2); ○ Saber ensinar (2) • Prática e o ensino: relação entre saber praticar e saber ensinar <ul style="list-style-type: none"> ○ Não necessita praticar regularmente e com excelência, mas entender e saber a prática para poder ensinar (2) <p>Sim: 9</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer para ensinar: ensinar exige saber fazer <ul style="list-style-type: none"> ○ Saber fazer para ensinar (4); ○ Ensinar algo vivido e conhecido na prática (1)

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fazer melhora o ensino (1) ○ Contato mínimo é necessário para ensinar (4)
5º período	<p>Não: 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saberes pedagógicos: saber ensinar. <ul style="list-style-type: none"> ○ Saberes pedagógicos para orientar a prática (1) ○ Diversas maneiras de trocar conhecimento (1) ○ Ter conhecimento e didática (1) • Prática e o ensino: relação entre saber praticar e saber ensinar. <ul style="list-style-type: none"> ○ Não é obrigatório, mas bom para ensinar, justificar e demonstrar (3) ○ Vivenciar contribui (2) ○ Entender signos e significados sociais da prática (1) <p>Sim: 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer para ensinar: ensinar exige saber fazer. <ul style="list-style-type: none"> ○ É desejável um mínimo de conhecimento (1)
8º período	<p>Não: 13</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo e ensino: conhecer e saber ensinar um conteúdo. <ul style="list-style-type: none"> ○ Estudar e compreender as práticas (3) ○ Não deve ser voltada para a técnica (1) ○ O conhecimento do corpo não precisa ser gerado somente pelo saber praticar (1) • Ensino: saber ensinar. <ul style="list-style-type: none"> ○ Saber interferir no processo de aprendizagem (1) ○ Precisa saber ensinar (3) ○ Saber ensinar é diferente de saber praticar (4) • Saber fazer ajuda a ensinar: saber a prática contribui para ensiná-la. <ul style="list-style-type: none"> ○ Saber minimamente auxilia, mas não é pré-requisito/ essencial (2) ○ Saber fazer pode ampliar o conhecimento (1) <p>Sim: 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber para fazer: ensinar exige saber fazer. <ul style="list-style-type: none"> ○ Saber fazer minimamente (2) ○ Facilita trabalhar o tema, mas não saber não impede uma boa aula (1)

	○ Só se conhece pela prática (1)
--	----------------------------------

Fonte: Elaboração própria

Com relação à necessidade de um (a) professor (a) de EDF saber praticar os conteúdos, no 1º período uma maioria considerável acredita que sim, somando 9 pessoas, à medida que 5 dizem não ser essencial. No 5º período, já é notável a primazia daqueles que pensam em não ser necessário; 6 expõem ser contra e se somente um a favor do saber fazer como algo imprescindível. No 8º período, a grande maioria dos estudantes anunciam que não veem o saber praticar como exigência para ser um professor (a), ocorrendo 12 respostas contrárias e 2 favoráveis à necessidade.

Para as pessoas que defendem a não existência da necessidade, os saberes pedagógicos recebem uma grande ênfase. Para elas, o saber ensinar; saber, entender os conteúdos; ter didática; e saber interferir no processo de aprendizagem são alguns dos elementos primordiais para um professor. É interessante destacar que 8 pessoas ressaltam que saber fazer pode ajudar na ação da docência. Isso mostra que não há uma desvalorização dos saberes técnicos e das habilidades motoras, mas apenas entende-se que o domínio do conteúdo e o saber pedagógico são mais relevantes para o ensino da EDF na escola.

Ao examinar as respostas, pode-se concluir que há uma mudança de visão quanto a importância do (a) professor (a) de EDF saber praticar, de modo que os saberes pedagógicos, com o passar do curso, recebem mais ênfase, em detrimento do saber fazer. Portanto, assim como logo à frente, na questão 7 é discutido, o currículo da licenciatura em EDF permite a mudança de representações sociais da EFE, suas concepções e visões sobre os seus conteúdos.i

Quadro 5 – Categorias da Questão 7

Questão 7	Atualmente, na sua opinião quais são os objetivos e conteúdos da Educação Física Escolar? Esta concepção mudou ao longo do curso?
1º período	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover práticas corporais e saúde: promover contato, conhecimento e saberes sobre variadas práticas corporais e sobre a saúde. <ul style="list-style-type: none"> ○ Promover e estimular o contato com diferentes práticas corporais (6) ○ Apresentar, incentivar e realizar atividade física (3) ○ Ensino dos esportes (2) ○ Diminuir o sedentarismo (1)

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Promover boa saúde (1) ○ Exercitar os alunos (2) • Abordar a (s) cultura (s): tratar das diversas culturas pela prática corporal. <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer e respeitar às culturas através de práticas corporais (2) ○ Estudo cultural do corpo em movimento (1) • Desenvolver habilidades: promover experiências que melhorem habilidades físicas e sociais, assim como o conhecimento pessoal. <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecimento do próprio corpo (1) ○ Promover espírito esportivo (1) ○ Ensinar/ ajudar consciência corporal (2) • Aula diferenciada: disciplina que sai do padrão e da rotina da sala de aula. <ul style="list-style-type: none"> ○ Mudança de rotina (1) ○ Momento de distração, mas aprendizagem (1) <p>CONTEÚDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Esportes (5) ○ Diferentes práticas corporais (8) ○ Saúde (1) ○ Jogos e brincadeiras (2) ○ Dança (2) ○ Lutas (1) ○ Cultura do corpo em movimento (1) ○ Atividades físicas diversas (1) ○ Movimentar o corpo (1) <p>A concepção mudou? Sim: 3 Não: 3 Está mudando: 3</p>
5º período	<p>Objetivos da EDF:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práticas corporais e atividades físicas: promover o contato e a execução de diferentes práticas. <ul style="list-style-type: none"> ○ Trabalhar a motricidade (1) • Legitimidade: busca por reconhecimento como uma disciplina de papel específico e importante na escola. <ul style="list-style-type: none"> ○ Se legitimar como disciplina escolar (1)

	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhas e a vida: vivenciar práticas para poder, futuramente, escolher como praticá-las. <ul style="list-style-type: none"> ○ Possibilitar escolha de uma prática para a vida (1) ○ Lazer e profissional (1) ○ Uso das práticas corporais de forma multidimensional durante a vida (1) • Formar cidadãos, a cultura e a pluralidade de práticas: formar cidadãos críticos e com contato com a diversidade de práticas das culturas. <ul style="list-style-type: none"> ○ Formar sujeitos críticos (1) ○ Trabalhar consciência social (1) ○ Vivenciar e explorar diversos aspectos de práticas culturais diversas (3) <p>CONTEÚDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Práticas corporais (2) ○ Cultura corporal de movimento (2) ○ Esportes, lutas, ginásticas, brinquedos e brincadeiras, danças e práticas de aventura (3) ○ Folclore (1) ○ Eventos (1) <p>A concepção mudou? Sim: 6</p>
8º período	<ul style="list-style-type: none"> • Promover práticas corporais e saúde: promover contato, conhecimento e saberes sobre variadas práticas corporais e sobre a saúde. <ul style="list-style-type: none"> ○ Experiências corporais (2) ○ Importância da saúde física e mental (1) • Formar cidadãos, a cultura e a pluralidade de práticas: formar cidadãos promovendo contato com a diversidade de práticas e de culturas. <ul style="list-style-type: none"> ○ Entender e ampliar os conhecimentos da cultura corporal de movimento (4) ○ Apropriação da cultura corporal criticamente (1) ○ Formar sujeitos autônomos e críticos para o se movimentar nas diversas manifestações (1) ○ Intervenção na sociedade (1) ○ Influenciar o tempo de não trabalho (1) ○ Transmitir conhecimento (1) ○ Promover questionamentos (1) ○ Vivenciar todos os conteúdos da BNCC (1);

	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes e habilidades: desenvolver o sujeito e suas habilidades. <ul style="list-style-type: none"> ○ Promover criatividade (1) ○ Crescimento individual (1) <p>CONTEÚDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cultura corporal de movimento (7) ○ Esportes, lutas, ginásticas, brinquedos e brincadeiras, danças e práticas de aventura (5) ○ Atividades rítmicas (1) ○ Conteúdos sobre saúde física e mental (1) ○ Lazer (1) <p>A concepção mudou? Sim: 8 Não: 1</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria

Tendo em vista o objetivo da EFE, no 1º período a categoria com maior número respostas relacionadas é a de práticas corporais e saúde. O “desenvolvimento de habilidades” também é muito citado, enquanto a cultura vinculada às práticas corpóreas se mostra ainda incipiente na visão dos estudantes. É interessante notar que para alguns há a função de tirar os alunos da sala, mudando a rotina, o que implica indiretamente em uma desvalorização da disciplina. No 5º período, constata-se um maior equilíbrio na quantidade de referência a cada categoria, porém já há predominância do papel de formação crítica e cultural pelas práticas corporais, bem como surge o tema da legitimidade da área, indicando um reconhecimento dessa desvalorização. No 8º período, somente 3 alunos escrevem sobre “promover as práticas corporais e a saúde”, tendo uma única referência quanto à saúde. Nesse período, a categoria de maior frequência foi “as práticas corporais, seus significados e a cultura”, o que pode assinalar o efeito do currículo nos conhecimentos dos estudantes.

Ratificando o dito sobre os objetivos da EDF na escola no capítulo 3, “A trajetória da Educação Física”, Castellani Filho *et al.* (2012) refletem bem a trajetória da disciplina, ao dizer que diferentes respostas sobre o objeto de ação do campo têm sido historicamente construídas. Partindo disso, cada visão irá apresentar uma definição dos conteúdos, estando “relacionado com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação” (BRACHT, 1996, p. 23).

Esses dados mostram que com o curso há uma mudança de pensamento sobre os conteúdos e a forma de pensá-los. No período inicial, prepondera o discurso da saúde, e da

educação do e pelo movimento. Uma hipótese para isso é de que as experiências sociocorporais prévias à graduação levam a essas concepções, corroborando com Figueiredo (2004, 2008). A partir do período intermediário surgem temas como a criticidade, formação do cidadão e a especificidade da EFE. Algumas explicações para isso são que nos 5º e 8º períodos, os graduandos já tiveram maior contato com disciplinas do curso que abordam a EDF na escola, assim como projetos, eventos e ações ligadas à EFE, possuindo maior conhecimento sobre a especificidade do campo na escola e seus objetivos. Em relação à especificidade, considerando González e Fensterseifer (2009, 2010), é sabido que a EDF ainda se encontra num momento de incerteza e deslegitimação. É necessário então definir a especificidade da área para que haja um reconhecimento da EFE como disciplina curricular com valor na formação de cidadãos.

Em relação aos conteúdos que são apresentados pelos estudantes, no contexto do movimento renovador da EDF, uma série de documentos curriculares foram produzidos. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) organizaram os conteúdos em blocos, sendo: “Esportes, jogos, lutas e ginásticas”; “Atividades rítmicas e expressivas”; e “Conhecimento sobre o corpo” (BRASIL, 1997). Esses conteúdos já vinham sendo contemplados na história da EDF, entretanto, com o movimento revolucionário do campo, eles passam a ser apresentados em outra perspectiva, carregado de caráter crítico. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla esses conteúdos e apresenta outro, nomeando-os como unidades temáticas: “Brincadeiras e Jogo”; “Esportes”; “Ginásticas”; “Danças”; “Lutas”; e “Atividades corporais de aventura” (BRASIL, 2017). Esses conteúdos são identificadores da área, de modo que é legítima a demanda dos estudantes de citar alguns deles como componentes do currículo.

Acerca do objeto da EFE escolar, no 1º período, os conteúdos que tiveram maior frequência foram os esportes e as diferentes práticas corporais. Interessante notar que grande parte das unidades temáticas apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2017), referidas mais à frente, foram citadas. Ainda, a saúde também é citada, mostrando que a relação EDF e saúde, anteriormente mencionada, é presente. É pertinente ressaltar que a cultura corporal de movimento também é citada, o que pode ser resultado do contato com os conhecimentos da graduação. No 5º período, cerca de metade dos respondentes mencionam todas unidades da Base, e dos 7 alunos que responderam ao questionário, 2 citam a cultura corporal de movimento, uma provável consequência da formação. Outros 2 estudantes expõem que o folclore e eventos também são objetos da aula de EDF, possivelmente produto das

experiências tidas na escola. Por fim, no 8º período, há uma referência sobre a saúde, reafirmando a conexão entre o campo feita pelos estudantes. O conteúdo mais citado é a cultura corporal de movimento, seguido das 6 unidades veiculadas na BNCC, demonstrando uma clara influência e alteração na visão dos graduandos quanto ao objeto de intervenção da área promovidas pelo curso.

Ao responderem se a concepção sobre EFE mudou com o curso, os estudantes revelam que a modificação promovida é perceptível. No 1º período, um terço dos alunos já assumem a mudança de concepção, enquanto um terço diz estar mudando e outro terço diz não ter mudado. No 5º período todos afirmam alteração da concepção. No 8º período, a grande maioria também aponta a mudança; somente um aluno relata não ter mudado.

Tendo em vista aqueles alunos que não mudaram de concepção, Tardif (2000 *apud* Figueiredo, 2004, p.91) argumenta que um aluno seleciona, aceita e rejeita conhecimentos dos cursos de formação com base nas experiências sociais e culturais. Essas são responsáveis por alguns alunos em formação inicial passarem pelos cursos sem mudar suas concepções anteriores. Ademais, Miranda (2016, p.28) diz que os saberes prévios à graduação “podem nortear o tornar-se professor, podem inovar, reproduzir e organizar a nossa atuação, influenciar a seleção de metodologia, conteúdo, avaliação e a percepção sobre o profissional que se idealiza”. Considerando as respostas da questão 5, a EFE é predominantemente esportivizada, e sem questionar os valores esportivos (citados na questão 5), os estudantes podem interiorizá-los, sendo uma possível explicação para a não alteração da visão sobre a EDF.

A partir do que Gimeno Sacristán (2000, p. 34) enuncia, o currículo é definido como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. Baseado nisso e nos dados obtidos nesta pesquisa, é possível inferir que há uma ação curricular com o passar do curso de EDF, ocorrendo mudanças de compreensão do campo, interferindo na atuação dos futuros professores.

Quadro 6 – Categorias da Questão 4

Questão 4	Na sua opinião, de que maneira devem ser ministradas as aulas de Educação Física?
1º período	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria e prática: aulas que prezam pelo fazer corporal (prática) e/ou conceitos (teórica)

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aulas teóricas e práticas (7); ○ Conteúdos majoritaria ou exclusivamente práticos (3); ○ Divisão entre teoria e prática (1); ● Conteúdos: os conteúdos a serem tratados pela EDF na escola. <ul style="list-style-type: none"> ○ Aulas de todos os conteúdos (1); ○ Conteúdos de esportes famosos, jogos diferentes e dança (1); ○ Aprender sobre culturas (1); ○ Práticas corporais (1); ○ Promover olhares para diferentes áreas de conhecimento da EDF e outros campos (1); ○ Exercícios/atividades diferentes e variados (1) ● Características da aula: qualidades e atributos que caracterizam a aula. <ul style="list-style-type: none"> ○ Dinâmica, envolvendo todos (1); ○ Promover atividades em equipes (1); ○ Aulas inclusivas (1); ○ Sem divisão entre homens e mulheres (1);
5º período	<ul style="list-style-type: none"> ● Teoria e prática: aulas que prezam pelo fazer corporal (prática) e/ou conceitos (teórica). <ul style="list-style-type: none"> ○ Aulas práticas (1) ○ Tarefas e saberes teóricos e práticos (2) ● Conteúdos: os conteúdos a serem tratados pela EDF na escola. <ul style="list-style-type: none"> ○ Conversar com documentos legisladores (1) ○ Reflexão sobre a prática na sociedade e no cotidiano (2) ○ Coerente com o projeto Político Pedagógico da escola (1) ● Características da aula: qualidades e atributos que caracterizam a aula. <ul style="list-style-type: none"> ○ Planejada (1) ○ Democrática (1) ○ Em conjunto professor-aluno, sem tirar legitimidade do docente (1)
8º período	<ul style="list-style-type: none"> ● Teoria e prática: aulas que prezam pelo fazer corporal (prática) e/ou conceitos (teórica). <ul style="list-style-type: none"> ○ Prática (3) ○ Tratar para além da prática (1) ● Conteúdos: os conteúdos a serem tratados pela EDF na escola.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tratar de todos ou maioria (2) ○ Conteúdo espiralados/ crescentes (2) ○ Menos tecnicista (1) ○ Dialogar com o contexto e com os alunos (2) ○ Abordar inserção das práticas corporais na sociedade (1) <ul style="list-style-type: none"> ● Características da aula: qualidades e atributos que caracterizam a aula. <ul style="list-style-type: none"> ○ Sistematizada (1) ○ Planejada (1) ○ Crítica e reflexiva (4) ○ Objetivos claros aos alunos (1) ○ Objetiva experimentar, ampliar, compreender, criar e ressignificar práticas corporais (6); rica em experiências (1)
--	--

Fonte: Elaboração própria

Na primeira categoria dessa questão, grande parte dos graduandos respondem citando a relação entre os aspectos teóricos e práticos. Interessante também é a enorme quantidade de graduandos calouros que tratam desse tema, somando 11 ao todo. Alguns pensam a EDF com conteúdo predominantemente prático, com 3 no 1º, 1 no 5º e 3 no 8º período, enquanto outros pensam em tratar os conteúdos em ambos aspectos, sendo 7 no 1º, 2 no 5º e 2 no 8º período. Esses resultados mostram que muitos graduandos veem a disciplina para além da função corpórea, diferentemente do que é exposto por Figueiredo (2008).

Acerca dos “conteúdos”, nota-se que à medida que os graduandos percorrem o curso, as respostas passam a ter elementos mais elaborados e aproximados com a especificidade da área. Os conteúdos na questão deixam de ser mais superficiais, como “aulas de todos os conteúdos”, “práticas corporais”, “conteúdos de esportes famosos, jogos diferentes e dança”, e, a partir do 5º período, ganham mais profundidade e relação com o saber aprendido na graduação: “conversar com documentos legisladores”, “reflexão sobre a prática na sociedade e no cotidiano”, “coerente com o Projeto Político Pedagógico da escola”, até chegar ao último período, com “conteúdo espiralados e/ou crescentes”, “dialogar com o contexto e com os alunos”, e “abordar inserção das práticas corporais na sociedade”

No que diz a respeito das “características da aula”, no 1º período observa-se um caráter mais geral, com a mesma superficialidade dos conteúdos, enquanto nos períodos seguintes há maior aprofundamento e mediação com o conhecimento obtido no curso. Os iniciantes falam em aulas que promovam “atividades em equipes” e “sem divisão entre

homens e mulheres”. Em seguida, os intermediários no curso já pensam em uma aula “democrática”, “planejada” e que a “relação professor-aluno” seja considerada. Já os concluintes dizem que as aulas devem ser “sistematizadas”, “planejadas”, visam “experimentar, ampliar, compreender, criar e ressignificar práticas corporais” e exigem atitude “crítica e reflexiva” do professor.

As respostas das categorias “conteúdos” e “característica da aula” mostram que há uma alteração dos graduandos e sua relação com a EFE, configurando um amadurecimento do ser docente com o passar do curso, fato também verificado por Miranda (2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para identificar e analisar as representações sociais de graduandos de licenciatura em EDF da EEEFTO - UFMG, e comparar as diferenças de representação de alunos dos períodos inicial, intermediário e final, foi necessário fazer uma busca sobre a trajetória da EFE e suas diferentes concepções construídas historicamente, entender melhor a teoria da representação social e como ela se relaciona com a área em questão, assim como buscar explicações para os dados obtidos através dos questionários.

Os achados deste trabalho indicam que as experiências sociocorporais vividas, as relações com a EDF na escola, assim como a referência de pais e docentes, influenciam na escolha pela graduação em EDF e pela licenciatura. Dentre eles, o contato com práticas corporais e os esportes foram as motivações mais predominantes na opção pela área, ao passo que o interesse e gosto por ensinar na escola fomenta a preferência pela docência. Ainda sobre essas experiências, a comparação entre os questionários aponta que até a primeira metade do curso, o (a) aluno (a) pode ter como critério principal as suas experiências sociocorporais para definir os objetivos, conteúdos e abordagens para a EFE. Da metade da graduação em diante, ele (a) passa levar em conta principalmente os conhecimentos que teve ao longo da formação.

As respostas dos questionários apontam que a grande maioria dos respondentes tiveram dois tipos de experiências com a disciplina na escola. Muitos deles vivenciaram aulas majoritariamente esportivizadas, e muitos outros, aulas sem conteúdos sistematizados e planejados, estando restringidas ao futebol para meninos e voleibol ou queimada para as meninas, aulas também chamadas de “rola-bola”. Em relação à legitimidade do campo no ambiente escolar, desde o primeiro período esse é um tema presente nas respostas, expressando que os graduandos reconhecem o estado secundário da EDF na formação de cidadãos.

Ademais, com relação ao papel da EFE e seus conteúdos, nota-se uma alteração com o avançar do curso. Os objetivos e objetos deixam de estar ligados à saúde, desenvolvimento de habilidades e práticas corporais, passando a conter uma especificidade da área, estando intimamente emparelhado com a formação cultural e crítica de cidadãos e com o trato da cultura corporal de movimento. Os dados também apontam uma transformação nas ideias da necessidade do “saber fazer” para ser professor. Esse pensamento é predominante no 1º período, enquanto no 5º e 8º os graduandos apontam o saber pedagógico e didático como características indispensáveis para um docente.

Apoiado no conceito de currículo, isto é, um projeto educacional, organizado a partir de questões e interesses culturais, sociais, políticos e administrativos, que seleciona da cultura os conteúdos, quando e por que eles serão tratados ao longo de um percurso, e com base nos dados obtidos nesta pesquisa, faz-se algumas inferências. A partir das transformações de concepções e conteúdos constatadas, é possível inferir uma ação curricular ao longo dos períodos do curso, de maneira que a configuração das disciplinas e as temáticas trabalhadas em seu interior podem estar favorecendo uma compreensão mais ampliada do que é EDF e EFE, do mesmo modo que estar ampliando a relação desse entendimento com o fazer pedagógico do professor, ou seja, a organização curricular facilita uma mudança na representação social dos graduandos. Para mais, essa alteração pode estar associada a uma mudança na área, por conta das concepções e tendências históricas e como efeito do movimento renovador, este que promoveu e promove uma grande reflexão, busca por legitimidade e transformação na EFE.

Talvez, essa alteração seja um indício positivo da distinção no percurso de formação entre a modalidade licenciatura e modalidade bacharelado, porque no currículo atual do curso de EDF da UFMG, há duas trajetórias diferentes desde o início da graduação, acarretando uma mudança na representação social dos estudantes, que é diferente de uma representação de um curso que tenha uma única modalidade. Essas modificações podem ocorrer pela existência de dois currículos distintos, mas que dialogam e se comunicam, mas garantem a construção de uma identidade, da compreensão de pertencimento de ser bacharel e ser licenciado. Pode ser que o conjunto de disciplinas ao longo do curso, assim como grupos de pesquisa, e especialmente projetos, vêm possibilitando isso. Quanto a estes últimos, destacam-se o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e a Residência Pedagógica. Eles se articulam ao movimento curricular, estando voltados para a formação e aperfeiçoamento docente, contribuindo de maneira significativa no amadurecimento e modo como o (a) aluno (a) vai se entendendo e percebendo como professor (a).

Em resumo, este trabalho sinaliza que ao longo da experiência de formação se percebe uma mudança na representação social da EDF, se alterando no modo como os graduandos a nomeiam, a compreendem e significam; como projetam a sua atuação como professores; nos conteúdos que pretendem escolher; e nas relações que esperam construir com os estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno do CEDES (UNICAMP)**. Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.
- BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, p. 150-157, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019
- BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Ministério da Educação, 20 dez. 1996. 28p.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. MEC, SEF, 1997.
- CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.
- DAOLIO, Jocimar. Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 40-42, 1996 *apud* VASCONCELOS, Fátima Ferreira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Ancoragem da representação social da educação física escolar nas abordagens teóricas da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 164-182, nov. 2014.
- DE OLIVEIRA, Márcio SBS. Representações Sociais: uma teoria para a sociologia? **Estudos de sociologia**, v. 1, n. 7, p. 71-94, 2001.
- DE OLIVEIRA, Márcio SBS. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 19, n. 55, p. 180-186, 2004.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. **Matriz curricular da Graduação em Educação Física**. Disponível em: <http://www.eeffto.ufmg.br/eeffto/DATA/UserFiles/files/MATRIZ%20CURRICULAR%20DA%20GRADUA%20EM%20EDUCA%20F%20SICA.pdf>. Acesso em: 10 novembro 2018.
- FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 89, 2004
- FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências sociocorporais e formação docente em educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 14, n. 1, p. 85-110, 2008.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2012. 96p. (Série Pesquisa, 6).

GARIGLIO, José Ângelo. A socialização pré-profissional de professores de Educação Física: A experiência no universo esportivo em questão. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007 *apud* MIRANDA, Johnny Lemes. **Os graduandos em educação física da UFMG e o saber sobre a educação física escolar**: significados e objetivos. 2016. 55 p. – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 2, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG 1999.342 p.

LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até os 6 anos. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986 *apud* VASCONCELOS, Fátima Ferreira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Ancoragem da representação social da educação física escolar nas abordagens teóricas da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 164-182, nov. 2014.

MIRANDA, Johnny Lemes. **Os graduandos em educação física da UFMG e o saber sobre a educação física escolar**: significados e objetivos. 2016. 55 p. – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009 *apud* NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física desenvolvendo competências**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

SANT`ANNA, D. B. . Educação Física e História. *In*: CARVALHO, Yara Maria; RUBIO, Katia (Org.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 105-114.

VASCONCELOS, Fátima Ferreira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Ancoragem da representação social da educação física escolar nas abordagens teóricas da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 164-182, nov. 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.

13, 2000 *apud* FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 89, 2004

APÊNDICE A



**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DE
LICENCIANDOS DA EEFFTO - UFMG**

Aluno: Gabriel Augusto Viana Arruda

Orientador: Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior

Prezado(a) Graduando(a),

Este questionário é parte de uma pesquisa que pretende identificar e analisar as representações sociais dos licenciandos em Educação Física da EEFFTO – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Os sujeitos do estudo são os Licenciandos em Educação Física da UFMG.

Por favor, responda as questões abaixo devolvendo ao aplicador após concluir. Não é necessário identificar-se neste questionário ou para o aplicador.

Agradeço, desde já, pela colaboração!

1. Em qual período do curso de Educação Física – Licenciatura você se encontra?

2. O que te levou a cursar Educação Física? E a licenciatura?

3. Para você qual é o papel da Educação Física na escola?

4. Na sua opinião, de que maneira devem ser ministrados os conteúdos nas aulas de Educação Física?

5. Como foi a Educação Física na sua(s) escola(s)?

6. Você acredita que a Educação Física vivenciada nos tempos de escola desempenhou seu papel? Você concorda com a maneira que ela era realizada?

7. Atualmente, na sua opinião quais são os objetivos e conteúdos Educação Física Escolar? Esta concepção mudou ao longo do curso?

8. Na sua opinião, existem algumas características necessárias para uma pessoa que está cursando a Educação Física?

9. Um graduando e/ou professor de Educação Física tem que saber praticar algum esporte ou qualquer outra prática corporal para ensiná-la na escola? Por quê?

10. Você tem interesse ou participa de algum Projeto, Grupo de Pesquisa, Iniciação Científica, entre outras ações, na EEEFTO?

11. Se imaginado como um docente já atuando, que tipo de professor você quer ser?

Obrigado!