



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Jequié - BA

PATRICIA SCHETTINE PAIVA ROCHA

NA SALA E NA QUADRA: Representações
Sociais de professoras e professores sobre a prática
pedagógica em Educação Física no Ensino Médio

JEQUIÉ - BA
2024



PATRICIA SCETTINE PAIVA ROCHA

NA SALA E NA QUADRA: Representações Sociais de professoras e professores sobre a prática pedagógica em Educação Física no Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da UESB, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Gondim Pires

Co-orientador: Prof. Dr. Alan de Aquino Rocha

JEQUIÉ - BA
2024



Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

R672n Rocha, Patricia Schettine Paiva.

Na sala e na quadra: representações sociais de professoras e professores sobre a prática pedagógica em educação física no ensino médio / Patricia Schettine Paiva Rocha.- Jequié, 2024.

97f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação do Prof. Dr. Roberto Gondim Pires e Coorientação do Prof. Dr. Alan de Aquino Rocha)

1.Prática Pedagógica 2.Educação Física 3.Representações Sociais
I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 613.7

PATRICIA SCHETTINE PAIVA ROCHA

NA SALA E NA QUADRA: Representações
Sociais de professoras e professores sobre a prática
pedagógica em Educação Física no Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da UESB, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Gondim Pires

Coorientador: Prof. Dr. Alan de Aquino Rocha

Data da defesa: 27/09/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Roberto Gondim Pires

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Membro Titular: Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Membro Titular: Prof. Dr. Manoel dos Santos Gomes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Local: UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/ Campus Jequié

Dedico este trabalho àqueles que são a minha 'mais alta prioridade humana', que me sustentam, todos os dias, com palavras, gestos, abraços, beijos, olhares, ou por, simplesmente, estarem ali; que esperaram, pacientemente, enquanto estive, mesmo por alguns instantes, ausente, ocupada, em meio às leituras e à escrita. Meus quatro amores – Alan, Christian, Ana e Sofia, este trabalho é dedicado a vocês.

AGRADECIMENTOS

Creio que a gratidão nasce da certeza de que não podemos fazer nada, sós. Antes de tudo e todos, agradeço àquele que é o autor e consumidor da minha fé, meu Senhor, meu amado Jesus Cristo, que me deu o fôlego de vida, me amou primeiro, com o mais profundo e incondicionável amor, e me renova dia após dia; tudo o que tenho e o que sou, é, antes de tudo, para Ele.

Ao meu esposo, Alan, minha maior testemunha nessa vida, meu companheiro, meu amigo, meu amor, obrigada por tudo. Agradeço por caminhar junto comigo, me coorientar, me ensinando tanto, e por sempre acreditar em mim.

Aos meus filhos, Christian, Ana Luísa e Sofia, meus maiores presentes, que são como 'flexas na mão do arqueiro'...vocês vão muito longe. Obrigada por tornarem meus dias mais leves e felizes.

À memória do meu pai, o professor Gileno Paiva, referência de homem, que abraçou a docência, a escola e universidade públicas, e se dedicou até o fim. Sua vida está marcada em mim. Seu exemplo me acompanha, em todos os momentos.

À minha mãe, Maria de Lourdes, referência de mulher e professora, uma verdadeira inspiração pra mim, por seu compromisso e amor pela escola pública e pelas crianças que tiveram as suas histórias marcadas por seu trabalho.

Aos meus irmãos, Christianne, Aracely, Gileno Júnior, Sérgio e Adélia, e meus sobrinhos, Nayr, Pedro, Neto, Lucas, Matheus e João Miguel, agradeço por todo amor e incentivo, por sempre se alegrarem comigo.

À minha família de Salvador e Simões Filho, Sr. Antônio, Lucinha, Tadson, Kilma, Guilherme, Fulvia e Léo, agradeço pelo carinho e pela alegria de cada reencontro.

Aos meus irmãos em Cristo, amigos mais chegados que irmãos, que estão espalhados por vários cantos do país. Minha gratidão por cada oração, palavra, abraço, lembrança; por festejarem comigo, o milagre da vida, e vida abundante.

Ao meu orientador, Prof. Roberto Gondim, pela sensibilidade na condução do processo, por sempre me incentivar e por acreditar nesse trabalho, junto comigo.

Ao professor Tarcísio Mauro Vago, por ser uma constante inspiração na minha caminhada como professora e, agora, pesquisadora. Obrigada por todo incentivo, por tantas contribuições na qualificação e pelo aceite em compor a banca de defesa.

Ao Prof. Cristiano Bahia, por tantas contribuições a este trabalho, na banca de qualificação e ao Prof. Manoel Gomes, pelo aceite em compor a banca de defesa.

Aos meus colegas professores, de várias áreas, com quem trabalho e trabalhei, e aos gestores do CEAM e do CEAP, onde atuei e atuo, professores Ruth, Itamar, Roseli e Luiza. Agradeço pelo suporte, incentivo, e por torcerem por mim.

Aos participantes desta pesquisa, que, diante do convite, aceitaram prontamente, dedicando seu tempo e suas histórias, para que esse trabalho acontecesse, com tanta riqueza. A eles, meu muito obrigada.

Aos estudantes, meninas e meninos, com quem tive e tenho o privilégio de conviver, compartilhar conhecimentos, fazer descobertas. Agradeço pelos sorrisos, conversas, experiências, e por darem vida e sentido ao meu trabalho, em cada dia em que piso o chão da escola.

Aos meus colegas e professores da turma 03, do ProEF/UESB, pelos momentos de acolhimento, trocas de experiências, boas conversas e aprendizado.

Por fim, agradeço à Capes/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

“Assim como tu não sabes qual o caminho do vento, nem como se formam os ossos do ventre da mulher grávida, assim também não sabes as obras de Deus, que faz todas as coisas. Semeia pela manhã a tua semente e à tarde não repouses a mão, porque não sabes qual prosperará; se esta, se aquela ou se ambas igualmente serão boas.”

(Eclesiastes 11:5 e 6)

ROCHA, Patricia Schettine Paiva Rocha. **Entre a sala e a quadra**: Representações Sociais de professores sobre a prática pedagógica em Educação Física no Ensino Médio. Orientador: Prof. Dr. Roberto Gondim Pires. Co-orientador: Prof. Dr. Alan de Aquino Rocha. 2024. 97 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – UESB, Jequié - BA, 2024.

RESUMO

O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa 'Educação Física no Ensino Médio' e se insere no âmbito de estudos pautados na Teoria das Representações Sociais, através dos quais busca-se identificar e discutir o saber do senso comum, construído por um conjunto de informações, compartilhadas por um grupo, a respeito de um dado objeto. Este estudo teve o objetivo de investigar como as Representações Sociais de professoras e professores, construídas sobre a prática pedagógica em Educação Física, contribuem com imagens que possam orientar a ação docente e a construção de saberes na Educação Física Escolar, refletindo sobre as pistas que emergem dos discursos, orientando a prática pedagógica. Partiu-se do princípio de que tais representações podem trazer informações que contribuam para a construção de uma prática pedagógica contextualizada, sistematizada e com intencionalidade, e para a produção de saberes nas aulas de Educação Física. Seis professoras e professores de Educação Física, que atuam na cidade de Vitória da Conquista, no Ensino Médio, aceitaram o convite para participarem da pesquisa, compartilhando suas histórias. A História Oral, portanto, fez parte dos métodos utilizados neste estudo, bem como a Teoria e Método das Representações Sociais, a partir da qual utilizamos o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e a entrevista semidirigida. As entrevistas foram gravadas, transcritas e seu conteúdo compôs um corpus textual, que foi analisado, inicialmente, com o auxílio do software Iramuteq, que contribuiu para a definição das categorias de análise. Após a definição das categorias, procedeu-se à análise e discussão do conteúdo das entrevistas, e posterior considerações e proposições de futuras pesquisas. Os resultados nos indicam que, apesar das palavras 'organização' e 'planejamento' comporem o Núcleo Central e o Sistema Periférico, respectivamente, o discurso das professoras e professores revela que a construção da prática pedagógica vai além da organização do trabalho docente, mas se insere num contexto que envolve as condições de trabalho, a identificação do sentido e significado desta prática, o reconhecimento da identidade docente, sua valorização e aspectos afetivos, além da discussão sobre os elementos que tornam a prática pedagógica em Educação Física, específica. Diante dessa especificidade, foram identificadas pistas que podem orientar esta prática, como a 'compreensão realidade dos estudantes e das escolas', a 'construção de saberes através do movimento corporal', a importância de 'ter sempre um olhar sobre a formação humana', enquanto que 'o planejamento precisa ser intencional', garantindo que 'o estudante acesse e amplie o conhecimento', ao tempo em que 'a professora e o professor tenham clareza da função da Educação Física' como componente curricular.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Educação Física. Representações Sociais.

ROCHA, Patricia Schettine Paiva Rocha. **Entre a sala e a quadra**: Representações Sociais de professores sobre a prática pedagógica em Educação Física no Ensino Médio. Orientador: Prof. Dr. Roberto Gondim Pires. Co-orientador: Prof. Dr. Alan de Aquino Rocha. 2024. 97 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – UESB, Jequié - BA, 2024.

ABSTRACT

This study is linked to the research line 'Physical Education in High School' and is part of the scope of studies based on the Theory of Social Representations, through which we seek to identify and discuss common sense knowledge, constructed by a set of information shared by a group regarding a given object. This study aimed to investigate how the Social Representations of teachers, constructed on the pedagogical practice in Physical Education, contribute with images that can guide teaching action and the construction of knowledge in School Physical Education, reflecting on the clues that emerge from the discourses, guiding the pedagogical practice. The starting point was that such representations can bring information that contributes to the construction of a contextualized, systematized and intentional pedagogical practice, and to the production of knowledge in Physical Education classes. Six Physical Education teachers, who work in the city of Vitória da Conquista, in High School, accepted the invitation to participate in the research, sharing their stories. Oral History, therefore, was part of the methods used in this study, as well as the Theory and Method of Social Representations, from which we used the Free Word Association Test (TALP) and the semi-directed interview. The interviews were recorded, transcribed and their content composed a textual corpus, which was initially analyzed with the help of the Iramuteq software, which contributed to the definition of the analysis categories. After defining the categories, the content of the interviews was analyzed and discussed, and later considerations and proposals for future research were made. The results indicate that, although the words 'organization' and 'planning' compose the Central Nucleus and the Peripheral System, respectively, the teachers' discourse reveals that the construction of pedagogical practice goes beyond the organization of teaching work, but is inserted in a context that involves working conditions, the identification of the meaning and significance of this practice, the recognition of the teaching identity, its appreciation and affective aspects, in addition to the discussion about the elements that make pedagogical practice in Physical Education specific. Given this specificity, clues were identified that can guide this practice, such as the 'understanding of the reality of students and schools', the 'construction of knowledge through body movement', the importance of 'always having an eye on human formation', while 'planning needs to be intentional', ensuring that 'the student accesses and expands knowledge', while 'the teacher has clarity about the function of Physical Education' as a curricular component.

Keywords: Pedagogical Practice. Physical Education. Social Representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Análise do conteúdo pelo método de Classificação Hierárquica Descendente

-

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** Pseudônimo dos/das professores/as e *Tempo de Carreira*
- Tabela 2** Ciclos de desenvolvimento profissional
- Tabela 3** Análise prototípica referente ao termo indutor 'prática pedagógica em Educação Física' para professores e professoras da Rede Estadual de Educação em Vitória da Conquista (N=06)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Interpretação da organização estrutural do núcleo central

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC's	Atividades de Coordenação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEAM	Colégio Estadual Abdias Menezes
CEAP	Colégio Estadual Adelmário Pinheiro
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
NC	Núcleo Central
NTE – 20	Núcleo Territorial de Educação 20
RS	Representações Sociais
SP	Sistema Periférico
ST	Segmento de Texto
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TMRS	Teoria e Método das Representações Sociais
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
1	A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	24
1.1	Apontamentos históricos sobre a prática pedagógica em Educação Física	25
1.2	Formação de professores de Educação Física e prática pedagógica: interfaces com os diferentes ciclos de desenvolvimento profissional	31
2	BASE TEÓRICA E CONCEITUAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	35
2.1	Teoria e Método das Representações Sociais	35
2.2	Representações Sociais, Educação e práticas sociais	38
2.2.1	A formação das RS através dos processos da objetivação e ancoragem	39
2.2.2	As abordagens estrutural e processual	40
2.2.3	Representações e práticas sociais	42
3	PERCURSO METODOLÓGICO PARA APREENSÃO DE IMAGENS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	44
3.1	O lócus e os participantes da pesquisa	45
3.2	Os dispositivos de produção de informações	46
4	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA ORIENTAÇÃO DE PRÁTICAS E CONSTRUÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	49
4.1	Processo entre o pesquisador e os pesquisados no desenrolar da pesquisa empírica	50
4.2	Breve relato das trajetórias profissionais dos entrevistados	52
4.3	Representações Sociais sobre a prática pedagógica em Educação Física	54
4.3.1	As palavras: Análise prototípica das Representações Sociais sobre a prática pedagógica em Educação Física, no Ensino Médio	54
4.3.2	O discurso: Imagem das Representações Sociais sobre a prática pedagógica em Educação Física	58

4.3.3	Pistas para orientação da prática pedagógica das professoras e professores de Educação Física Escolar.	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	89
	APÊNDICE B – Carta de Apresentação	94
	APÊNDICE C - Evocação livre de palavras e hierarquização	96
	APÊNDICE D - Entrevista semidirigida	97

INTRODUÇÃO

Iniciando a caminhada...

Começo a delinear minha motivação para esse estudo, pontuando a inserção das minhas memórias sobre os papéis assumidos ao longo da minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Nasci numa família de professores, sentindo o cheiro das provas rodadas no mimeógrafo, entre os muitos cartazes feitos por minha mãe, uma professora alfabetizadora, que tanto se dedicou, buscando contribuir para formação de meninas e meninos. Também vi meu pai, dedicar o melhor do seu conhecimento para que a escola e a universidade pública, fossem espaços democráticos, onde todos pudessem ter o direito de aprender.

Imersa neste ambiente, admirando o trabalho e envolvimento daqueles dois professores, desejei ser professora. Anos depois, no final do ensino médio, e a partir da minha vivência como atleta, comecei a pensar na Educação Física como possibilidade de aproximação entre o projeto de ser professora, do esporte. Depois da aprovação no vestibular, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1993.

Primeiros passos...

Quando me matriculei no curso de Licenciatura da UFBA, não tinha ideia do real sentido da licenciatura e da Educação Física naquele contexto histórico. Minhas referências escolares não me ajudaram a compreender o lugar da Educação Física como componente curricular. Nas escolas onde cursei a Educação Básica, a Educação Física se propunha, simplesmente, a fomentar a prática desportiva, através de um aprendizado técnico e que não garantia o acesso às diversas manifestações da cultura, produzidas através do movimento corporal.

Cheguei à universidade no início da década de 1990 – período de intensa efervescência nas discussões sobre a identidade da Educação Física, suas diversas concepções pedagógicas e a sua relação com a construção de um projeto de escola e de sociedade. Costumo dizer que chegamos no ‘olho do furacão’, tentando entender

onde estávamos e pelo que precisávamos lutar. Todos os meus projetos de formação e atuação profissional estavam, então, em cheque; eu também estava em 'crise'.

Enquanto vivia essa 'crise', tive acesso a muitas leituras que ampliaram a minha visão sobre a vida, a escola, os projetos pessoais e profissionais e os impactos que o meu trabalho poderia produzir. Também participei de intensos debates, nos quais ouvi os argumentos daqueles que já estavam há mais tempo na estrada e tinham muito a compartilhar com jovens como eu, cheios de sonhos, e que buscavam construir projetos que os inserisse no mundo, que lhes desse sentido de ser e estar, que carregasse suas ações de significados.

No nosso curso, a docência era prioritária, enquanto a pesquisa ainda era desenvolvida de forma bastante incipiente, a partir das proposições de alguns professores e do interesse individual de cada estudante. A pesquisa, de fato, ainda não era tratada com a relevância necessária, o que nos distanciou, sobremaneira, da produção científica.

Eu, professora?

Antes mesmo de concluir a licenciatura, através dos chamados 'estágios remunerados', comecei a atuar como professora em turmas de Ensino Fundamental II e Médio, numa escola pública. Costumo dizer que o meu curso começou, de fato, ali, na interação com aqueles estudantes e com meus colegas professores. Diante da precariedade do espaço físico, da carência de recursos, e das experiências educacionais vivenciadas por aqueles jovens, anteriormente, pude perceber que eu poderia contribuir, de alguma forma, na construção de novas possibilidades de aprendizagem.

No ano 2000, já licenciada, ingressei na Rede Pública Estadual de Ensino, através de um concurso público. Fui designada para uma escola, onde atuei até a minha primeira experiência de excedência¹. Sem carga horária disponível, fui, então,

¹ A condição de excedência se refere à inexistência de carga horária na unidade escolar, conforme a [Lei nº 8.261 de 29 de Maio de 2002](#): Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências.

Art. 30 – [...] - **Parágrafo único** - Não existindo vaga em unidade escolar da localidade, o servidor do magistério poderá optar entre prestar serviços a outro órgão público estadual do mesmo lugar ou ficar em licença sem vencimentos.

removida para outra escola, onde atuei por outros três anos, até me afastar das minhas atividades laborais durante dois anos. Foi um tempo necessário, de dedicação à minha vida pessoal e familiar, e que me fez refletir sobre a importância do trabalho docente e sobre as possíveis contribuições que poderiam vir a partir dele.

Dois anos mais tarde, retorno ao trabalho, colaborando na gestão das políticas públicas voltadas à Educação Física, na Coordenação de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Foram três anos de aprendizado, buscando contribuir para a melhoria das condições de trabalho dos meus colegas professores, para a legitimação da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e para a garantia do direito de aprender, dos estudantes da Rede Estadual.

Ensinar, pesquisar, viver...

No final destes três anos, e enquanto eu estava, finalmente, cursando a especialização, recebi um diagnóstico de câncer – o que me impôs uma luta particular pela vida, ao tempo em que buscava concluir o trabalho de pesquisa, sobre os ‘elementos que justificam a escolha de conteúdos por parte dos professores de Educação Física’². Neste trabalho, na coleta de informações, perguntei a mais de 80 (oitenta) professoras e professores de Educação Física, da Rede Estadual de Educação da Bahia, como eles justificavam a escolha dos conteúdos a serem tratados nas suas aulas. As respostas foram analisadas a partir de categorias, que me auxiliaram na compreensão dos critérios de escolha utilizados pelas professoras e professores. Por acreditar na relevância daquela discussão e com o apoio da minha família e do então orientador, concluí a pesquisa, a escrita do artigo e o curso.

Finalizado o tratamento, retorno ao trabalho, numa escola do Ensino Médio e, desde então, tenho trabalhado no sentido de encontrar respostas às inúmeras questões que emergem do trabalho docente e formular proposições para uma prática pedagógica com, ainda mais, sentido e significado. São tantos os desafios, que se torna impossível não viver em constante questionamento, em constante crise, que nos

² ROCHA, Patricia Schettine Paiva. **Os conteúdos das aulas de Educação Física e os elementos que justificam a sua escolha: refletindo a partir do discurso dos professores da rede pública estadual da Bahia.** Efdportes, Buenos aires, n. 172, p. 1-5, set. 2012.

move a continuar estudando, produzindo, buscando. Por isso, estar aqui, cursando o Mestrado Profissional em Educação Física, faz parte da minha busca por respostas.

Durante a minha caminhada no Mestrado, nas discussões dos encontros presenciais, no desafio de atender às demandas das atividades não presenciais – realizadas através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – enquanto estava imersa na realidade de uma escola que pulsa, que vive e produz conhecimento, apesar de estar em processo de extinção³, as constantes dúvidas, conflitos, saberes e não saberes, me levaram à delimitação do objeto de estudo que apresento a seguir.

Nesses mais de vinte anos na docência, pude conviver com muitos colegas, que buscavam, na sua prática, traduzir o que pensam a respeito da escola e das contribuições da própria Educação Física para o currículo, entendido, aqui, como o percurso formativo dos estudantes, vivenciado através da escola. As diferentes práticas de professoras e professores, as suas diferentes intenções, métodos e formas de avaliação, me fizeram refletir sobre a prática pedagógica, não somente a partir das referências teóricas acerca do tema, mas especialmente sobre o modo como essas professoras e professores representam essa prática.

Para delimitação do objeto de pesquisa, parto da vivência no chão da escola, nas relações estabelecidas com colegas e com estudantes, de onde se origina o estudo sobre a prática pedagógica em Educação Física. Da pesquisa realizada ainda na especialização, ficou a necessária aproximação com a forma de pensar e conceber essa prática, alicerçada na descoberta e aproximação com a Teoria das Representações Sociais (TRS), que fundamentou a análise das informações e possíveis contribuições desse estudo.

Portanto, buscando contribuir para um maior entendimento acerca da prática pedagógica em Educação Física, construída a partir de diferentes referências teóricas, que formam a base das licenciaturas na área, e para a reflexão acerca de práticas, onde o conhecimento de que trata a Educação Física, seja acessado em sua completude, com intencionalidade, iniciamos, aqui, esse processo de investigação.

Este, portanto, se constitui no objetivo deste estudo: Investigar, como as Representações Sociais de professoras e professores, construídas sobre a prática

³ Esse processo de extinção se refere à realidade do Colégio Estadual Abdias Menezes – no qual atuei entre os anos de 2016 e 2024 – e que hoje, vive o seu último ano de funcionamento. Seu espaço físico dará lugar à construção de uma nova escola, de tempo integral.

pedagógica em Educação Física, contribuem com imagens que possam orientar a ação docente e a construção de saberes na Educação Física Escolar.

Para a realização desta pesquisa, o interesse particular reside em conhecer o conteúdo cognitivo das Representações Sociais (RS) de professoras e professores de Educação Física sobre a prática pedagógica, através das abordagens processual (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1989), e estrutural (ABRIC, 1998), para compreender, por meio da objetivação e ancoragem, como essas RS são construídas, organizadas e estruturadas.

A escolha pela Teoria das Representações Sociais (TRS) se fundamenta, pois, nos fenômenos de RS que estão ‘espalhados por aí’: na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais (SÁ, 1998). Logo, faz-se necessário identificar os seus conteúdos para em seguida buscar compreender sua possível aplicabilidade (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001), particularmente no campo da educação, como processos formativos que são traduzidos em atos educativos. Contudo, por mais que uma teoria alcance alto nível de elaboração, é possível afirmar que nenhuma consegue dar conta de explicar todos os fenômenos e processos que envolvem uma sociedade. Entretanto, é sabido que a TRS já se constitui um fecundo campo de investigação aplicado à educação (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Portanto, investigar as RS de professores sobre esse objeto – a prática pedagógica em Educação Física - pode contribuir para uma discussão sobre as ações educativas; identificação de saberes; relações identitárias e orientação de novas práticas.

Considerando a importância de compreendermos como a professora e o professor de Educação Física constituem a sua ação docente, perguntamos: Quais os sentidos e significados das RS de professores de Educação Física do Ensino Médio, sobre a prática pedagógica, na constituição da sua prática docente?

Diante da apreensão das RS de professores, nos propomos a dialogar sobre esses achados, considerando a construção dessa prática, ao longo da história, sua contribuição para a realidade atual, os desafios enfrentados pelas professoras e professores nos diferentes ciclos de desenvolvimento da carreira, e os possíveis distanciamentos e/ou aproximações entre a realidade escolar e a produção teórica da área.

No primeiro capítulo, buscou-se discutir a prática pedagógica a partir do seu sentido, ou seja, para além daquilo que é visível no comportamento das professoras e professores. Esse capítulo apresenta um breve relato da história da Educação Física, e de como a prática pedagógica estava, em muitos momentos, atrelada à noção de atividade. Em seguida, discutiu-se sobre aspectos concernentes à formação inicial de professores de Educação Física, e a importância da aproximação desta formação com a realidade vivida no cotidiano escolar, repensando-a a partir do seu eixo central: a experiência docente. Na conclusão do capítulo, discutiu-se sobre os ciclos de desenvolvimento da carreira docente e as possíveis interfaces com a prática pedagógica.

O segundo capítulo apresenta a Teoria e Método das Representações Sociais (TMRS), elaborada por Serge Moscovici (1961). A TMRS é apresentada, aqui, como possibilidade de explicação de fatos que cercam a realidade escolar, e de discussão sobre o trato pedagógico do conhecimento e produção de saberes. Discutiu-se sobre como se dá a formação das Representações Sociais (RS), através dos processos cognitivos de objetivação e ancoragem, e a relação desses processos com a Teoria do Núcleo Central (TNC), de Jean-Claude Abric e Claude Flamenet. Finalizando o capítulo, foram apresentados elementos que podem ajudar na compreensão de como se relacionam as práticas e as representações sociais.

No terceiro capítulo, discorreu-se sobre o percurso metodológico para identificação e análise das RS de professoras e professores sobre a prática pedagógica em Educação Física, bem como sobre as contribuições da História Oral como método de pesquisa, no desenvolvimento desse estudo. São apresentadas, também, informações sobre o locus e os participantes da pesquisa, e sobre os dispositivos de produção de informações: o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e a entrevista semidirigida individual.

No quarto capítulo, são descritos os processos de análise, interpretação e discussão dos resultados deste estudo, apresentando também um breve relato das trajetórias profissionais dos entrevistados. Identificou-se, então, qual o ciclo de desenvolvimento profissional onde cada um dos participantes da pesquisa, se situa. Foram apresentados e discutidos os dados referentes à análise prototípica, a partir do uso do TALP, e a análise do discurso, a partir das classes identificadas através do método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), com o uso do software

Iramuteq. Por fim, são apresentadas as pistas para a orientação da prática pedagógica em Educação Física, identificadas na análise do discurso dos participantes, especialmente na classe que desvela elementos que são específicos dessa prática.

No quinto capítulo, são apresentadas as nossas considerações finais, que, na realidade, são transitórias, pois estão sujeitas a questionamentos e às diferentes formas de compreensão, com relação ao objeto de estudo e aos resultados encontrados. Além da defesa de um posicionamento em relação aos resultados encontrados, discorreremos sobre os desafios enfrentados para o desenvolvimento da pesquisa e elencamos sugestões que, no nosso entendimento, podem contribuir para a construção de uma prática, realmente, pedagógica, em Educação Física.

1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O sentido da prática pedagógica, está muito além dos comportamentos visíveis dos professores, através de seus roteiros didáticos de apresentação de aulas (FRANCO, 2016). Ao estabelecer a diferença entre poiesis e práxis, Carr (1996), afirma que a primeira é uma forma de saber fazer não reflexivo, ao passo que a última é, eminentemente, uma ação reflexiva. Sendo assim, a prática docente não deve ser regida por fins prefixados e controlada por regras predeterminadas.

Desta forma, uma aula ou um encontro de caráter educativo, tornar-se-á uma prática pedagógica à medida que se organize em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que confirmem sentido às intencionalidades (Franco, 2016).

Toda prática será considerada pedagógica quando, em seu bojo, incorporar continuamente e coletivamente a reflexão, assegurando que a intencionalidade proposta seja disponibilizada a todos, e que a construção das práticas garanta a realização dos encaminhamentos propostos. Assim sendo, uma prática pedagógica deve se caracterizar através de uma ação consciente, planejada e participativa, que aflora da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (Ibidem). Nesta direção, é possível afirmar que nem toda ação docente é, por conseguinte, pedagógica.

1.1 Apontamentos históricos sobre a prática pedagógica em Educação Física

Tratar, pedagogicamente, o conhecimento em Educação Física, se configura como problemática presente no cotidiano de professores e professoras, ao buscarem produzir conhecimentos com os estudantes, a partir das vivências e possíveis teorizações sobre essa prática, nas suas aulas. Ao debruçar-se sobre esta problemática, é possível encontrar elementos históricos que ajudam a compreender as mudanças pelas quais a Educação Física passou e tem passado, identificar os atores que fizeram e fazem parte desta história e discutir sobre desafios enfrentados pelos professores, na construção da sua prática pedagógica.

O estudo da história da Educação Física traz contribuições fundamentais para a compreensão do seu processo de afirmação como componente dos currículos escolares, dos diversos papéis assumidos pela Educação Física Escolar, em diferentes contextos, e da construção da prática docente, da ação dos professores ou mesmo daqueles que assumiram papéis similares a este.

Na Europa, a partir do final do século XVIII, os exercícios físicos, na forma de jogos, ginástica, dança e equitação, passam a fazer parte das atividades escolares. Naquele contexto, tais exercícios, entendidos como remédio, contribuiriam na construção de um ‘novo homem’, com atitude empreendedora, força e agilidade, sem, contudo, se promover nenhuma transformação das condições materiais de vida da maioria da população (Castellani et al, 2014). Cabia, portanto, ao professor a orientação das sequências de exercícios, consideradas ideais para prevenção de doenças e para a produção deste corpo do ‘novo homem’.

Até o início do século XX, as atividades escolares voltadas ao movimento corporal eram feitas, especialmente, a partir da ginástica, como prática de atividade física, diretamente, higienista – tendo o ensino o objetivo de promover a higiene e a formação corporal para atividades diárias – e, indiretamente, eugenista – caracterizada pela prática de condutas sociais que resultassem na proliferação de ‘raças puras’ (Xavier, 2019).

No Brasil, no início do século XX, objetivava-se implementar, através das ações desenvolvidas pelos professores de Educação Física, bons hábitos de higiene e

saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir da prática de exercícios. A implementação de bons hábitos deveria, portanto, atingir a maioria da população, visando a melhoria da saúde e a regeneração racial, contribuindo para a formação de uma 'cultura brasileira', à medida em que os brasileiros alcançassem uma maior 'civildade' e criassem um 'sentimento de unificação e identificação nacional' (Junior & Garcia, 2011 p. 249).

Somente a partir de 1946, com a Reforma Capanema, a Educação Física passa a não mais ser identificada como instrução militar. Porém, essa mudança, que promovia o esporte como seu conteúdo fundante e relegava à ginástica um plano secundário (Goellner, 1996), não alterava a concepção da Educação Física enquanto atividade - que se justificava a partir da prática, do fazer, não da reflexão e construção teórica. A ação docente, portanto, se desloca dos métodos da caserna, de instrução militar, para o desenvolvimento das modalidades esportivas.

Em abril de 1956, a Portaria Ministerial nº 168, firmou os dispositivos que vigoravam sobre a prática da Educação Física nas escolas de ensino secundário, determinando três sessões semanais, com duração de 50 minutos, para os estudantes matriculados nos Centros de Educação Física (Brasil, 1956), obrigando também, que as atividades escolares fossem suspensas para a participação em competições esportivas e demonstrações de Educação Física. A preparação para a participação em competições esportivas ganha, portanto, lugar de destaque nas atividades de ensino desenvolvidas pelos professores, que assumiram, portanto, o papel de treinadores.

Essa concepção de Educação Física como atividade, está expressa em documentos de orientação curricular, como o Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação. Segundo expressão utilizada pelo Conselheiro Valmir Chagas, relator do Parecer em apreço, "nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos" (Castellani, 1999, p. 13). Este parecer classifica a Educação Física não como uma "matéria", ou componente curricular obrigatório, relacionada entre as atividades escolares, sobre a qual se diz que "o fazer se ensine, aprenda e avalie a partir do próprio fazer" (Brasil, 1971 p. 186), reforçando a ideia da prática com o fim em si mesma, e a ação do

professor desprovida de qualquer intenção pedagógica, na construção de um currículo, do percurso formativo dos estudantes.

Enquanto o esporte se firmava como conteúdo predominante, os seus códigos e propósitos fundamentais eram incorporados à escola, à medida em que se constituíam como base para a organização das aulas de Educação Física, especialmente no que se refere aos seus objetivos e métodos. Segundo Castellani et al (2014), “esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória [...]” (p. 54). A utilização de tais códigos, pelos professores, reforça, ainda mais, o caráter eminentemente prático da Educação Física, a dicotomia entre teoria e prática e a pouca ou nenhuma intenção pedagógica no desenvolvimento das atividades de ensino.

Segundo Fensterseifer (2009, p. 210), “na Educação Física essa problemática tem o agravante de uma histórica dicotomia entre teoria e prática, encarnada na noção de “atividade” (fazer pelo fazer), e em processos de formação centrados em aspectos técnico-instrumentais. Além disso, o superdimensionamento do conhecimento técnico e das capacidades físicas nos currículos de formação de professores de Educação Física, no ensino superior, contribuíram para o afastamento dos mesmos das decisões político-pedagógicas que afetavam sua ação docente - partindo da premissa de que o “pensar” não era sua responsabilidade - e para a construção de uma certa aversão ao “teórico”, resumindo suas leituras a livros técnicos e ao conjunto de regras esportivas (Fensterseifer, 2001).

Entre as décadas de 1970 e 1980, no Brasil, a produção teórica, através da pesquisa, foi impulsionada pela necessidade de melhoria no nível do desenvolvimento científico na área da medicina desportiva, através de incentivos à pós-graduação, investindo-se em laboratórios de fisiologia do exercício. Neste contexto, foi fundado o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, o CBCE (Bracht, 1999).

À medida em que a produção acadêmica se volta para o fenômeno esportivo, seus objetivos e resultados, amplia-se o distanciamento da Educação Física enquanto área do conhecimento, das discussões e problemáticas próprias da escola, seus desafios como espaço de construção de conhecimento. O esporte, então, “se impôs à Educação Física, como conteúdo e como sentido da própria Educação Física” (Bracht, 1999 p. 23), como baliza para a ação docente.

Entre as décadas de 1970 e 1980, os professores de Educação Física, buscando reconhecimento acadêmico, ingressaram em cursos de pós-graduação - alguns deles, em programas de Educação e Filosofia da Educação. A partir das discussões feitas nestes programas, estes professores tiveram contato com debates pedagógicos sobre a realidade brasileira, num momento histórico e político de busca pela democratização⁴, construindo objetos de estudo com um viés pedagógico, orientados pelas ciências humanas e sociais (Bracht, 1999).

Como consequência da participação dos professores de Educação Física nas discussões político-pedagógicas que marcaram aquele momento histórico, entre as décadas de 1980 e 1990, ocorreu um período de grande ebulição, e de intensas discussões sobre a identidade da Educação Física como área de conhecimento. Nesse período, foi defendida a ideia de que “A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente” (Medina, 1992 p. 35), e a necessidade de “construção de uma teoria da Educação Física, entendida esta como prática pedagógica, ou seja, uma repedagogização do teorizar na Educação Física” (Bracht, 1999, p. 24).

A partir de 1980, ampliam-se, no Brasil, os espaços de debate sobre a necessidade de mudança nos rumos da Educação Física e dos papéis assumidos pelos professores na sua ação docente, redimensionando a sua prática pedagógica. Neste período, também, começam a ser publicadas obras com elaborações teóricas sobre o ensino da Educação Física nas escolas, no sentido de propor alternativas para a superação do paradigma da aptidão física e do rendimento como sentido e significado da Educação Física na escola (Souza Júnior, 1999).

Dentre essas obras, destacamos, aqui, os estudos de Go Tani⁵, que se fundamenta nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem motora, cujo objeto de estudo é o movimento humano, a aprendizagem pelo movimento, conferindo à Educação Física a função de ensinar as habilidades motoras básicas, como condição para o desenvolvimento de habilidades específicas. Podemos destacar também, a

⁴ Tratou-se do caso mais longo de transição democrática: um processo lento e gradual de liberalização, em que se transcorreram 11 anos para que os civis retomassem o poder e outros cinco anos para que o presidente da República fosse eleito por voto popular. (Kinzo, 2001)

⁵ GO TANI. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

obra de João Batista Freire⁶, que apresenta uma crítica à escola tradicional, propondo a necessidade e urgência de que o aluno fosse reconhecido em sua integralidade e que esse reconhecimento reorientasse as práticas no interior da escola, aproximando a Educação Física da cultura infantil, e a escola da realidade do aluno (Souza Júnior, 1999).

Em seguida, Mauro Betti⁷ publica a obra onde apresenta a sua, autodenominada, concepção sistêmica, defendendo a ideia de uma Educação Física que assuma a responsabilidade de integrar o aluno na esfera da cultura corporal de movimento, na perspectiva que possa formar o cidadão para usufruir, produzir e reproduzir as formas desta esfera. E, por fim, fazemos, aqui, referência à obra conhecida como Coletivo de Autores⁸, que trouxe a perspectiva crítico-superadora, onde propõe-se que a organização do conhecimento e a metodologia estejam voltadas à realidade da escola pública brasileira, e que a função da Educação Física seria tematizar os elementos da cultura corporal, tratando-os pedagogicamente, com o objetivo de viabilizar a aprendizagem da expressão corporal como linguagem. (Souza Júnior, 1999).

Tais obras foram algumas das que contribuíram, a partir das suas elaborações teóricas, na busca por respostas às questões que emergiam da crítica à perspectiva que vinculou a Educação Física à função de desenvolver o aluno, fisicamente, durante a formação escolar. As discussões que aconteciam nos eventos científicos, encontros de estudantes e no cotidiano das aulas nos cursos de graduação, refletiam a diversidade de tendências e concepções de Educação Física e, por conseguinte, de Educação.

Estes debates, realizados a partir das décadas de 1980 e 1990, especialmente no que se refere ao entendimento do que é Educação Física e qual a sua função como disciplina escolar, contribuíram para o surgimento de novas abordagens, que buscavam responder a estas questões. Esta diversidade de concepções gerou muitas discussões na comunidade científica da área, onde foram realizados estudos sobre os aspectos pedagógicos, confirmando-a como componente da Educação e da

⁶ FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

⁷ BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

⁸ CASTELLANI FILHO et al. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

formação dos sujeitos, sendo assim, de fundamental importância como componente curricular (Cunha & Nascimento, 2012).

Tendo como referência as décadas de 1980 e 1990, como marco histórico do início das discussões sobre a Educação Física na escola, pode-se dizer que muitas destas discussões ficaram restritas ao ambiente acadêmico, e muito voltadas para os conteúdos a serem tratados na escola e à postura do professor, e muito pouco para as questões que envolvem a prática pedagógica, e todas as problemáticas enfrentadas no seu desenvolvimento (ibidem). Muito além da escolha do conteúdo das aulas e da metodologia a ser utilizada para o desenvolvimento das mesmas, faz-se necessária e urgente a discussão sobre o que os professores querem, quais as suas intenções pedagógicas, e quais as condições que possuem para atuarem pedagogicamente.

A partir do marco histórico das décadas de 1980 e 1990, até os dias atuais, diversos autores têm buscado trazer à discussão o fazer, a prática pedagógica em Educação Física, e os desafios enfrentados pelos professores para a construção da mesma. Dentre as muitas referências nesta discussão, podemos citar as contribuições de Fensterseifer (2009), que problematiza a relação entre o conhecimento de que trata a Educação Física e a prática pedagógica; Da Silva, Silva e Lüdorf (2015), que discutem as concepções de corpo dos professores de Educação Física e sua relação com a construção da sua prática pedagógica, identificando, nestas concepções, diversas tendências pedagógicas da área; Quintão de Almeida (2017), que revisa o conceito de inovação pedagógica na Educação Física, descrevendo as características de um professor com uma prática inovadora, considerando as contribuições do movimento renovador da Educação Física, a partir de 1980, e da ideia de inovação no campo da Educação.

Entendendo a Educação Física como componente do currículo escolar, também responsável pelo processo de formação dos indivíduos, é de fundamental importância a compreensão, por parte dos professores, da necessidade de dominarem os conhecimentos para além da repetição de práticas transmitidas. Como ressaltam Cunha & Nascimento (2012), as práticas pedagógicas precisam conduzir à reflexão, na perspectiva de que estas, se necessário, possam ser modificadas e aprimoradas, sendo essa reflexão amparada por teorias sobre ensino e aprendizagem, sempre considerando a realidade vivida.

O conhecimento, portanto, pode ser sempre algo original, se considerarmos os diferentes contextos, os diferentes grupos que o acessam, as peculiaridades dos ambientes, das vivências anteriores dos estudantes e dos professores. Essa constante possibilidade do novo, do inédito, faz com que os conteúdos apresentados e vivenciados em aula, não sejam iguais, por estarem sujeitos a influências dos ambientes e da interação entre alunos e professores. (Cunha & Nascimento, 2012).

O conceito de conhecimento na ação e reflexão na ação, desenvolvido por Schön (1992), e a ideia de contraposição da racionalidade prática à racionalidade técnica, contribuem para o entendimento sobre as diversas situações e incertezas com as quais os professores precisam lidar no seu cotidiano. Os professores, buscando interpretar situações e tomar decisões sobre as incertezas que cercam tais situações, precisam pensar “praticamente”, procurando adequar as suas ações a cada situação particular, ao utilizarem-se de uma racionalidade prática que nasce das experiências vivenciadas a partir da reflexão na ação (Schön, 1992).

1.2 Formação de professores de Educação Física e prática pedagógica: interfaces com os diferentes ciclos de desenvolvimento profissional

Refletir sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física, segundo Farias, Shigunov & Nascimento (2012), nos remete a pensar como eles veem a sua ação docente, o que esperam, o que pensam, o que têm como valores e crenças. Para Molina (2003), a atividade diária do professor de Educação Física está imersa em muitas relações estabelecidas com a comunidade escolar, nas suas diversas parcelas, quando ele define seus procedimentos a partir de suas representações, crenças e pensamentos, produzindo a sua cultura docente.

Para tanto, é de fundamental importância que, durante a formação inicial, o futuro professor se aproxime da realidade escolar, conhecendo suas contradições, as problemáticas enfrentadas pela comunidade escolar e, em especial, pelos docentes, no desenvolvimento da sua prática pedagógica. De acordo com Molina Neto, Bossle & Wittizorecki (2010), “um grande número de professores de Educação Física [...] além de não fazerem a leitura do contexto, também desconhecem o que é uma escola. Têm dificuldades para responder quais são suas finalidades.” Diante de tal realidade, os autores definem o currículo de formação inicial como “fragmentado, idealizado e

descontextualizado do mundo do trabalho docente”, defendendo que “a Universidade também está enviando alienígenas para as salas de aula” (ibidem).

A ideia do envio de “alienígenas para as salas de aula”, faz referência a um cenário em que, na escola, os estudantes encontram uma instituição desinteressante e distante dos seus interesses pessoais e os professores se encontram com estes estudantes e suas formas de linguagem tidas como estranhas, desconhecidas. Buscando enfrentar os desafios impostos por este cenário, faz-se necessário encontrar nexos, sentidos entre o contexto vivido pelos estudantes e, de que forma, tal contexto interfere nos processos de escolarização. Além disso, é preciso pensar numa Educação Física que tenha significado para os estudantes (Molina Neto, Bossle & Wittizorecki, 2010).

Entre os pedagogos que contribuíram com as bases teóricas para a discussão sobre a formação de professores, destaca-se, aqui, Lawrence Stenhouse e Paulo Freire, por refletirem e sistematizarem as bases da epistemologia da prática pedagógica. Para Stenhouse (1984, 1987), a escola e o seu currículo são projetos de trabalho e inovação a serem experimentados, na prática dos professores. Freire (1975; 1987) defende que o professor é, sobretudo, o profissional do significado. Diante de tal definição, analogamente, pode-se entender que o professor de Educação Física é identificado pela possibilidade de dar significado aos elementos da cultura corporal a serem vivenciados nas práticas escolares (Molina Neto, Bossle & Wittizorecki, 2010).

Considerando como ponto de partida os desafios e contradições presentes na formação inicial de professores de Educação Física, por tal formação estar apoiada, segundo Molina Neto, Bossle & Wittizorecki (2010, p. 143), em “marcos institucionais fossilizados, políticas educacionais com exíguo espaço de participação do professorado de Educação Física, que desconsideram sua capacidade profissional de pensar e construir sua própria prática pedagógica”, compreende-se a necessidade de repensar a formação de professores de Educação Física, a partir do seu eixo central: a experiência docente. (ibidem)

A partir da formação inicial, pode-se dizer que começa o desenvolvimento profissional docente, que, desde o final do século XX, tem sido estudado, de forma mais intensa, na perspectiva de desvendar, desde o processo de escolha da carreira, até a sua inserção no contexto escolar e o desenvolvimento do seu trabalho docente.

Estes estudos apontam que este desenvolvimento pode ter início muito antes do ingresso na formação inicial, ao considerar-se a influência das experiências familiares e das observações acerca do trabalho desenvolvido por outros profissionais da área. (Farias, Shigunov & Nascimento, 2012).

Estudos sobre o desenvolvimento da carreira docente demonstram que ela pode ser caracterizada em diferentes fases, ou ciclos de desenvolvimento profissional. O primeiro estudo que discute o desenvolvimento profissional foi apresentado por Huberman (1995), onde descreve tal desenvolvimento e estabelece etapas, ou ciclos, com características distintas, de acordo com o tempo de atuação. São estes os ciclos: Entrada – até 3 anos; Estabilização – de 4 a 6 anos; Diversificação – de 7 a 25 anos; Serenidade – de 25 a 35 anos; Desinvestimento – de 35 a 40 anos de atuação docente. (ibidem). Segundo Huberman (1995, p. 38), na carreira docente “há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”, por estar sujeita a ser atravessada por questões de ordem pessoal, como situações familiares, ou de ordem profissional, como o pagamento de salários e os posicionamentos políticos.

Ao investigarem o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, Santini e Molina Neto (2005) concluíram que, no ciclo de diversificação, os professores encontram maiores dificuldades para desenvolverem sua prática pedagógica. Para Huberman (1995, p.41), a partir deste ciclo, o desenvolvimento profissional deixa de ser linear, pois ele é marcado por “uma série de experiências profissionais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências dos programas”, ou seja, os professores diversificam sua prática pedagógica, definindo a direção da sua carreira docente, ao tempo em que consegue visualizar os seus melhores momentos na carreira, como também aqueles mais difíceis e que trouxeram frustrações.

Buscando analisar de que forma os professores de Educação Física avaliam a sua carreira, Farias, Shigunov & Nascimento (2012) entrevistaram professores da rede pública estadual de Florianópolis. A partir das respostas obtidas, foram estabelecidas categorias de análise, na perspectiva de melhor compreender como os professores veem a sua carreira, nos diferentes ciclos.

Na classificação por ciclos, foi utilizada a referência de Nascimento e Graça (1998) que estabelece os seguintes ciclos de desenvolvimento: entrada na carreira –

0 a 4 anos de atuação docente; consolidação das competências profissionais na carreira – de 5 a 9 anos de atuação docente; afirmação e diversificação na carreira – de 10 a 19 anos de atuação docente; renovação na carreira – de 20 a 27 anos de atuação docente; e maturidade na carreira – de 28 a 38 anos de docência. Quando perguntados sobre quais eram os melhores e os piores anos da carreira, os professores participantes da pesquisa analisam de forma distinta, em cada ciclo da carreira.

No ciclo de entrada – até 4 anos de atuação docente – os professores apresentam um bom entendimento da sua atuação como professor, tendo adquirido as habilidades básicas para desempenhar as atividades pedagógicas. Estes professores situam os melhores anos da carreira no início da atividade docente, o que remete a Huberman (1995), que faz referência ao entusiasmo inicial, quando o professor se sente contemplado com a atividade profissional. Pelas vivências ainda restritas na carreira, os professores que estão no ciclo de entrada “não se referiram aos piores anos, mas a situações de sua prática pedagógica e as relações internas na escola, que se tornaram preocupantes” (Farias, Shigunov & Nascimento, 2012, p. 163).

O ciclo de consolidação – de 5 a 9 anos de atuação docente – é marcado por avanços nas competências profissionais e de ensino, maior entendimento da sua própria realidade, maior possibilidade de argumentação sobre os fatores que interferem na sua prática pedagógica e maior estabilidade emocional e profissional. Quando falam dos melhores anos da carreira, se referem aos atuais, por considerarem que as suas competências profissionais foram consolidadas e que já assumiram o seu papel. Porém, quando comentam sobre os piores anos da carreira, se remetem aos anos iniciais, por ser um tempo de descobertas e de dificuldades de inserção na comunidade escolar, estabelecendo relações de trabalho com outros professores.

A partir dos 10 anos de atuação docente, até os 19 anos, temos o ciclo de afirmação e diversificação, período em que os professores, em geral, são mais críticos em suas argumentações, apontando situações concretas, que geram preocupações e expectativas durante a carreira. Além disso, compreendem melhor o contexto político e econômico da classe docente. Ao falarem dos melhores anos da carreira, oscilam entre os anos iniciais e os atuais, especialmente quando demonstram contentamento em estarem envolvidos com equipes pedagógicas, atuando de diversas formas no

contexto escolar. Já com relação aos piores anos, estes professores ora relacionam aos iniciais, ora aos do meio e até os atuais, por já terem passado por diversas fases da carreira e conseguirem ler, de forma mais elaborada, o contexto político no qual estão inseridos.

À medida em que a carreira do professor avança, muitos comportamentos são modificados, como também suas expectativas e desejos com relação à sua própria prática, ao tempo em que defendem a necessidade de valorização da escola e do trabalho pedagógico, bem como a manutenção de conquistas trabalhistas dos profissionais da Educação, tanto os que estão em serviço, quanto os aposentados (Farias et. al, 2018). A esse momento, entre os 20 e 27 anos de docência, os autores denominam ciclo de renovação na carreira.

No ciclo da maturidade, entre 28 e 38 anos de atuação docente, os professores apresentam queixas e questionamentos sobre sua atividade docente, criticando o governo, mas também demonstram saudosismo quando falam de tempos passados. Para eles, os melhores anos da carreira também estão relacionados ou ao início – por identificarem uma maior valorização salarial e por terem tido mais entusiasmo para trabalhar - ou ao momento atual – por se envolverem em atividades de coordenação e por experiências positivas com os estudantes. Com relação aos piores anos, concordam com os professores do ciclo da diversificação.

Segundo Farias, Shigunov & Nascimento (2012, p. 166), portanto, “a carreira docente é marcada por ações que impulsionam a prática pedagógica dos professores e tornam-se motivadoras”. Ao mesmo tempo, faz-se necessário considerar que existem fases, períodos tidos como melhores e outros como piores, que levam os professores a redimensionarem, em sua prática, suas ações, atitudes e comportamentos, e que os professores devem ser ouvidos, na perspectiva de compreender a construção de sua prática pedagógica, considerando as problemáticas enfrentadas no seu cotidiano.

2. BASE TEÓRICA E CONCEITUAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

2.1 Teoria e Método das Representações Sociais

A Teoria e Método das Representações Sociais (TMRS) foi elaborada por Serge

Moscovici, através da sua obra *La psychanalyse, son image et son public* (1961), que analisou a representação social mantida pela população parisiense no final da década de 1950. Para ele, as Representações Sociais (RS) são teorias coletivas sobre como o real rege as condutas. Ela está centrada na investigação dos saberes do senso comum que se tem sobre um conjunto de ideias, preconceitos, ideologias, estereótipos e características específicas das atividades cotidianas das pessoas. Para esse autor, as RS são um conjunto organizado de conhecimentos práticos do cotidiano, construídos coletivamente a partir de problemas e desafios do dia a dia, impostos por fenômenos compreendidos como estranhos e não familiares que desafiam os atores sociais a alterar um posicionamento e suas formas de pensar, sentir e agir (Moscovici, 1978).

Filosoficamente, a Representação Social significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento (Biceglia, 2008). Nas Ciências Sociais, é definida como categoria de pensamento que expressa a realidade, explicando-a, justificando-a ou questionando-a (Minayo, 1995).

Da teoria elaborada por Moscovici, surgiram três correntes: a de Denise Jodelet, em Paris – mais próxima da corrente original; a de Willen Doise, em Genebra – de cunho mais sociológico; e a de Jean-Claude Abric, em Aix-em Provence – com ênfase na dimensão cognitivo estrutural das RS (Sá, 1998).

Segundo Farr (2013, p. 38), “Moscovici não desenvolveu sua teoria num vazio cultural”. Para isso, adotou como base para seu pensamento, as contribuições de Durkheim, um dos fundadores da sociologia moderna, buscando explicar a sua noção de representação coletiva, ao nível da Psicologia Social – que é o estudo da realidade social. A partir desta busca, surge a noção de representação social, por julgar mais adequado, num contexto moderno, de sociedades caracterizadas pelo pluralismo e pela rapidez com que as mudanças acontecem, estudar representações sociais, ao invés de representações coletivas. Moscovici estava, portanto, modernizando as ciências sociais.

Nos seus estudos, Moscovici contribuiu para a sociologia do conhecimento, ao se interessar em observar sobre o que acontece quando um conhecimento – no seu estudo, sobre a psicanálise – se espalha numa população, através das suas opiniões e atitudes, a nível individual e de sociedade, entendendo que as representações estão tanto no mundo, como na mente. (Farr, 2013). Essas representações que estão no

universo interior dos indivíduos, são também impostas através da organização da sociedade. Tal característica possibilitou a Moscovici chamá-las de sociais (Moscovici 1976).

A TRS proposta com o objetivo de “redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social a partir desse fenômeno [das representações sociais]” (Moscovici, 1976, p. 16). O campo de estudos conta hoje com significativa quantidade de sínteses históricas, resenhas teórico-conceituais e metodológicas, levantamentos de produções empíricas e discussões críticas, que proporcionam em seu conjunto uma visão atualizada do estado do empreendimento. Minayo (1999) define RS como uma terminologia filosófica que significa reproduzir uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento. Logo, as RS nas ciências sociais são caracterizadas por uma expressão da realidade através das categorias do pensamento, que explicam, justificam e questionam as ações e sentimentos relativos a esta realidade.

Nesse sentido, as RS ocupam um lugar importante e buscam explicar a relação entre as produções mentais e as dimensões materiais e funcionais da vida dos grupos (Bomfim e Garrido, 2019). Elas se constituem como uma forma específica de conhecimento qualificado e “espontâneo”, do “pensamento natural” ou do “senso comum”, localmente compartilhado e legitimado por um grupo social ou, ainda, por uma cultura que permite a construção e circulação de um saber comum ao conjunto social (Guimelli, 1999; Jodelet, 1984; Rateau, 1999).

Sobre a necessidade que temos de compreender o mundo ao nosso redor, Rateau et al. (2012, p. 1) afirmam que:

De fato, cada um de nós deseja dar sentido aos eventos, comportamentos, ideias e trocar com os outros, e busca encontrar ao redor certa coerência e estabilidade. Cada um de nós busca explicar e entender o entorno a fim de torná-lo previsível e mais controlável.

Na busca por entender a realidade que cerca os indivíduos, as RS se propõem a “tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (Moscovici, 2013, p. 54). Este conceito tem sido utilizado em várias áreas, dentre elas, na Educação. Podemos citar, aqui, alguns autores que têm estudado as contribuições das RS para a compreensão de problemáticas presentes no campo educativo: Gilly (1989), Machado (2012), Alves-Mazzotti (2016), dentre outros.

2.2 Representações Sociais, Educação e práticas sociais

As Representações Sociais, ao serem utilizadas para a compreensão de fatos que cercam a realidade escolar, oferecem uma possibilidade de explicação de mecanismos que interligam fatores sociais e o processo educativo, e influenciam os resultados de ambos, segundo Gilly (1989, p. 232), na medida em que a representação social “orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”.

Além da busca pela explicação destes mecanismos, as RS contribuem para a compreensão de fenômenos como: “as relações entre o pertencimento a um grupo social dado e as atitudes e comportamentos face à escola e a maneira como o professor concebe o seu papel” (Gilly, 1989 p. 232). Os estudos também trazem contribuições sobre o trato pedagógico do conhecimento e a consequente construção de saberes. De acordo com o autor, as RS garantem aos sujeitos – professores e estudantes – “a possibilidade de preservar seu próprio equilíbrio e sua própria necessidade de coerência no exercício de suas práticas sociais e no entorno das suas relações” (ibidem, p. 233).

Segundo Alves-Mazzotti (2016), a compreensão das turmas de estudantes como um sistema social interativo, que estabelece conexões com um contexto social mais amplo é, relativamente, recente, como também os estudos sobre os significados das diversas situações pedagógicas. Há poucas referências sobre os julgamentos dos professores sobre os alunos, dos alunos sobre os professores, dos professores sobre as diversas situações que envolvem sua prática pedagógica, de forma geral, e em especial, no campo da Educação Física.

A escolha da Teoria e Método das Representações Sociais (TMRS) mostra-se pertinente para responder as questões e atender os objetivos específicos desse estudo, pois contribui na busca da elucidação dos processos de ancoragem e objetivação, elos que unem a psicologia humana com as condições sociais e culturais contemporâneas.

Em sua obra, Moscovici (1978) enfatiza os processos comunicacionais quanto a sua importância para a formação do pensamento e das representações sociais. Pela comunicação e pelas representações do objeto social (a prática pedagógica em Educação Física), professoras e professores podem tornar familiar o não familiar;

reconstituir sua realidade social, designar um fenômeno de produção dinâmica, cotidiana e informal de conhecimento, num saber de senso comum de caráter eminentemente prático e orientado para a comunicação, a compreensão ou o domínio do ambiente social, material e ideal (MOSCOVICI, 2001; JODELET, 2001).

Segundo Biceglia (2008), a teoria de Moscovici defende a ideia da produção de um processo representacional a nível cognitivo – símbolos e imagens; a nível da formação da RS – através da objetivação e ancoragem; e a nível da edificação das condutas – através das opiniões, atitudes e estereótipos.

2.2.1 A formação das RS através dos processos da objetivação e ancoragem

Nos seus estudos, Moscovici (2003) buscou entender como o social transforma o conhecimento em representação e como esta produz mudanças no social. Para isso, defendeu que a formação das RS, e a sua conseqüente expressão e possibilidade de transformação da realidade se dão por dois processos cognitivos: a objetivação e a ancoragem. Nestes processos, articulam-se a atividade cognitiva e as condições sociais em que as representações são construídas.

A objetivação é caracterizada como um processo em que a organização dos elementos constituintes da representação e o percurso pelo qual estes elementos adquirem materialidade possibilitam ao sujeito reconstituir a realidade, tornando-a concreta e visível. “Aliamos um conceito com uma imagem, tornamos material uma ideia ou algo duvidoso. É a construção formal de um conhecimento, tornando concreto aquilo que é abstrato para o sujeito” (Biceglia 2008, p. 69). Neste processo, um novo elemento ou objeto, a partir da comunicação sobre ele, pode ser simplificado, imaginado e diagramado (Rateau et al, 2012).

Através de um processo chamado construção seletiva, as características diferentes de determinado objeto são retiradas de contexto, ordenadas de acordo com critérios culturais – onde as informações são acessadas por cada grupo, de forma específica – e de acordo com critérios normativos – que retém apenas aquilo que está de acordo com os valores do grupo. Assim, os diferentes aspectos são separados, para serem projetados dentro da realidade de cada grupo, sendo possível controlá-los facilmente. Moscovici chama esses elementos separados de núcleo figurativo (Rateau et al, 2012). Seguindo esse entendimento, para criação de uma

representação, segundo a TRS de Moscovici, se diz que:

Ao penetrar o corpo social por meio da comunicação, pela generalização coletiva, essa simplificação do objeto substitui a realidade dos objetos e é 'naturalizado'. Uma representação é, assim, criada e adquire um status 'óbvio'. Como tal, é uma 'teoria independente' do objeto que servirá como base para os julgamentos e comportamentos orientados na direção dele (Rateau et al. 2012, p. 7).

A ancoragem, que completa o processo da objetivação, explica como o sujeito assimila e associa um novo objeto social em categorias que lhe são familiares, encontrando o seu lugar num sistema de pensamento individual ou de grupo. Sendo assim, "o objeto será interpretado de diferentes maneiras, dependendo dos grupos sociais", [...] "um conjunto vasto de significados coletivos é criado em torno do objeto" (Rateau et al. 2012, p. 7).

Vale ressaltar que o processo da ancoragem, ao preconizar a integração do novo objeto ao sistema de normas e valores que já existem em cada grupo, não ocorre suavemente. O encontro do novo com o velho resulta numa mistura inovadora, como também é inovadora a representação social que se segue, mas também "permanente, inconstante e estável" (Rateau et al. 2012, p. 7).

2.2.2 As abordagens estrutural e processual

O processo da objetivação de Moscovici e o trabalho de Asch (1946), a respeito da percepção social, foram a base para a proposição da abordagem conhecida como 'Teoria do Núcleo Central' (TNC), por Jean-Claude Abric e Claude Flamenet. Através desta teoria, Abric propôs transcender a concepção de núcleo figurativo a partir da sua estrutura genética, apenas.

Através da TNC, compreende-se que, na composição da representação, alguns elementos desempenham diferentes papéis de outros. A estes elementos, considerados centrais, Abric nomeia de "núcleo central". O núcleo central, através dos elementos que o constituem, cumpre duas funções: gera significados e valor específicos para os indivíduos e contribui na organização dos outros elementos da representação. Ao tempo em que cria significados e cumpre sua função organizacional, o núcleo central estrutura outros elementos, referentes ao objeto da representação, e que são dependentes deste núcleo. A estes elementos chama-se "elementos periféricos" (Rateau et al, 2012), que formam o sistema periférico. Neste

sentido, os autores afirmam que “Se o núcleo central pode ser entendido como a parte abstrata da representação, o sistema periférico deve ser entendido como sua parte concreta e operacional” (ibidem, p. 8).

Sendo assim, de acordo com Abric, as RS possuem dois componentes diferentes e complementares: 1) O sistema central, que tem como características a grande estabilidade – que assegura a permanência e durabilidade da representação; além de ser o lugar onde o consenso do grupo é encontrado, capacitando-o a ter uma homogeneidade em relação a determinado objeto; 2) O sistema periférico, que possibilita que uma RS seja adaptável a vários contextos sociais, prescrevendo comportamentos e tomadas de decisão, permitindo a personalização da representação – quando se tem diferentes opiniões sobre uma mesma representação – e protegendo o núcleo central – por isso, para que uma RS seja transformada, é necessária uma mudança nos elementos periféricos (Rateau et al, 2012).

Sendo assim, sobre o funcionamento dos sistemas central e periférico das Representações Sociais, e a sua relação dialética, Abric afirma que:

É a existência deste duplo sistema que permite compreender uma das características básicas das representações, que pode parecer contraditória: elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo, móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos (Abric, 2000, p. 34).

Em suma, a abordagem estrutural explica que toda realidade é representada, ressignificada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores e dependente de seu contexto sócio-histórico e ideológico. Para Abric (1998), a representação não pode ser reduzida a um simples reflexo da realidade, se constitui em uma organização significativa, na qual existe uma reestruturação da realidade, no intuito de integrar características objetivas do objeto representado, assim como experiências anteriores do sujeito e seu sistema de valores e normas.

Portanto, as RS são construídas, organizadas e hierarquizadas num sistema cognitivo, formadas por um núcleo central e protegidas pelos elementos centrais e periféricos. Além da abordagem estrutural, utilizaremos a abordagem processual, que

explica como os fenômenos psicossociais são apresentados no processo de construção de RS. Nesse aspecto, vale salientar a importância da teoria na apreensão do conteúdo das RS construídas pelos professores participantes da pesquisa.

2.2.3 Representações e práticas sociais

O conceito de práticas sociais ainda é impreciso e cheio de ambiguidades, segundo Campos (2003); Abric (2000) e Sá (2006), além de ser utilizado de forma indiscriminada pelos pesquisadores da TRS. Na busca por uma definição, pode-se dizer que práticas sociais são “ações que se apresentam com organização encadeada e padronizada, embora, algumas vezes, considerem-se os aspectos mais subjetivos remetidos à noção de papel social” (Biceglia, 2008 p. 76). O objetivo, porém, é buscar compreender como se relacionam as práticas e as representações sociais, além dos processos de mudança e atitude nas representações.

A partir das reflexões de Abric (1994) sobre essa questão, Sá (2006, p. 88) pergunta: “As práticas sociais determinam as representações ou é o inverso? Ou as duas são indissociavelmente ligadas e interdependentes?”. Almeida; Santos e Trindade (2000), ao analisarem a mesma obra de Abric, defendem que: 1) As representações determinam as práticas sociais, na medida em que há uma influência das RS de dadas situações, nos comportamentos dos grupos; 2) As práticas sociais determinam as representações – segundo Abric (1994), os fatores culturais, os fatores ligados ao sistema de normas e valores e os fatores ligados à atividade do sujeito, determinam as RS e as práticas; 3) As representações e as práticas sociais são como polos interdependentes, mantendo, entre si, uma relação de reciprocidade, onde cada um dos polos justifica e legitima o outro.

Diante das contribuições dos autores citados, defende-se a necessidade da busca por uma melhor compreensão sobre como se relacionam representações e práticas sociais, especialmente no aprofundamento da discussão sobre a prática pedagógica. Acerca dessa questão, conclui-se que:

As práticas sociais se referem a um processo interativo em que o sujeito, objeto e grupo social não podem ser considerados isoladamente. É no jogo dessas interações que as práticas se consolidam, adquirem significados e são ressignificadas, impregnadas por valores e afetos, contribuindo para a construção e transformação das diferentes teorias psicológico-populares que permeiam o

imaginário de determinado grupo social (Almeida; Santos e Trindade, 2000, p. 265).

Segundo Abric (2003), desde o início da sua obra, Moscovici considerava as atitudes como um dos elementos para a elaboração das representações. Mas, apenas Tafani (2001), afirmou que as atitudes dependem das RS, como também as RS das atitudes, mesmo que superficialmente. Sobre os trabalhos de Tafani, que faz parte da escola estrutural, Abric afirma que: “A atitude, diz Tafani (1997, p.99) é uma dimensão do campo representacional, que remete a um conjunto de modulações individuais de um quadro de referência partilhada” (Abric 2003, p. 52, 53).

Nesta mesma obra, Abric cita Rateur:

“[...] se as atitudes dependem das representações sociais, então uma modificação de representação deve provocar uma mudança de atitude; considerando o que conhecemos dos papéis específicos do núcleo central e do sistema periférico, podemos postular que as atitudes estão associadas essencialmente ao núcleo central das representações sociais” (Rateur, 2000, p. 50).

Entendendo que os professores de Educação Física elaboram suas representações sobre a prática pedagógica, através das suas experiências e interações com o mundo, objetivamos apreender tais representações, considerando a possibilidade de que elas influenciem suas práticas e atitudes.

Assim, nos propomos a discutir as abordagens estrutural (Abric, 1998) e processual (Moscovici, 1978; Jodelet, 1989) da teoria das representações sociais (TRS), a fim de explicar as possibilidades de utilização das suas funções, que são, segundo Abric (2000) apud Biceglia (2008):

- 1) Função de saber: elas permitem que os atores sociais adquiram conhecimentos, facilitando a comunicação social;
- 2) Função Identitária: definem a identidade dos grupos e permitem a proteção da sua especificidade;
- 3) Função de Orientação: as RS podem guiar comportamentos e práticas, pois refletem a natureza das regras e dos elos sociais, definindo o que é certo ou errado, tolerável ou aceitável num determinado contexto social;
- 4) Função Justificadora: elas permitem justificar as decisões e comportamentos em uma situação, especialmente, nas relações entre grupos.

Em seguida, nos propomos a analisar aquele conceito central – a prática pedagógica em Educação Física - ancorado à TRS, buscando compreender o

pensamento social de professoras e professores de Educação Física da Rede Estadual de Educação da Bahia.

3. PERCURSO METODOLÓGICO PARA APREENSÃO DE IMAGENS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo tem por finalidade especificar o percurso metodológico desse estudo, o qual busca identificar e analisar as Representações Sociais dos professores que atuam na Rede Estadual de Educação, em Vitória da Conquista, sobre a prática pedagógica em Educação Física, refletindo sobre as pistas que emergem dos discursos e que podem orientar práticas e saberes nos processos formativos do professor de Educação Física Escolar.

No campo da Educação, muitas pesquisas, de natureza qualitativa, têm demonstrado que a construção do conhecimento envolve uma amplitude de fenômenos psicossociais, no processo educacional, dentro de um sistema de relações e de problemas de diversas ordens e perspectivas: filosóficas, biológicas, psicológicas, sociológicas, históricas, geográficas, políticas, administrativas, ideológicas, entre outros, cujo conteúdo pode ser aplicado na orientação de saberes, práticas e processos formativos (BOMFIM E GARRIDO, 2019).

Na perspectiva de reconhecer as vozes dos atores participantes – os professores de Educação Física - e valorizar suas experiências e práticas durante a carreira, através do caráter social das representações, é que se buscou uma aproximação com as contribuições da História Oral como método de pesquisa, já que a mesma possibilita o oferecimento de diferentes visões (De Melo, 1996). Segundo o autor, o esforço em apreender a compreensão de indivíduos, a partir da escuta, possibilita o surgimento de novos pontos de vista e novas possibilidades de interpretação da realidade. Diante disso, defende que, ao considerar as posições dos indivíduos, pode-se reconhecê-las como representação possível, que merece ser discutida.

A História Oral, como um método de pesquisa, “tem-se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos em uma dada sociedade” (Ferreira apud De Melo, 1996 p. 8). Diante disso, considerando-se a importância de promover uma escuta dos professores, acerca da sua prática

pedagógica em Educação Física, buscou-se apreender elementos de suas representações, a partir da história vivida por esses atores sociais, que atuam nas escolas.

O emprego da História Oral se justifica no contexto de uma investigação científica, pois, como método de pesquisa, é um meio de conhecimento, não um fim em si mesmo (Alberti, 2013). Tendo em vista que o objeto de investigação são as representações de professores sobre a prática pedagógica em Educação Física, este método de pesquisa traz a possibilidade de utilização das entrevistas temáticas, que são aquelas que tem como foco principal a participação do entrevistado no tema em questão (ibidem).

Para melhor detalhamento do percurso metodológico utilizado no desenvolvimento desta pesquisa, nos parágrafos seguintes, serão apresentadas: a descrição e justificativa da escolha do lócus e dos participantes, dos dispositivos de produção de informações, dos métodos e técnicas de análise do material empírico para realização deste estudo.

3.1 O lócus e os participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no município baiano de Vitória da Conquista, onde reside e atua a responsável pela mesma, como também todos os professores participantes. Inicialmente, o objetivo era entrevistar dez professores licenciados em Educação Física, que atuam ou atuaram em escolas da Rede Estadual de Educação da Bahia, em turmas do Ensino Médio, por, no mínimo, dois anos.

O município de Vitória da Conquista possui, ao todo, 18 escolas estaduais, situadas nas zonas urbana e rural. A gestão da Rede Estadual de Educação, no município, é feita pelo Núcleo Territorial de Educação 20 (NTE 20). Com uma população de 370.879 pessoas⁹, este município se constitui como importante polo comercial e educacional, onde estão situadas diversas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior – dentre elas, três universidades públicas.

Os seis professores participantes da pesquisa, que atuam em algumas destas 18 escolas estaduais, foram convidados a participar, através de contato por aplicativo de mensagens, a partir do grupo de professores de Educação Física que atuam

⁹ Fonte: Censo do IBGE de 2022.

município. Porém, não foi possível alcançar o número de dez participantes, por conta das dificuldades de aceite por parte de alguns professores convidados.

No campo das pesquisas de perspectiva interpretativa e qualitativa, há alguns entraves para selecionar participantes de forma homogênea, como nas amostras estatísticas. Diante disso, buscamos uma amostragem teórica que, segundo Glaser e Strauss (1967), é formada por informantes em potencial, que aceitem, espontaneamente, participar do estudo e que atendam às seguintes exigências: saiba se expressar; ser ou ter sido professora ou professor de Educação Física na rede estadual de Educação da Bahia, na cidade de Vitória da Conquista; e aceitar as condições estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

3.2 Os dispositivos de produção de informações

Para a apreensão do conteúdo das representações sobre a prática pedagógica em Educação Física, foi utilizado o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) (APÊNDICE D), com o intuito de acessar a hierarquia interna que compõe a estrutura das RS, identificando os elementos do SP e do NC. Abric (1994) considera esta técnica como a que permite coletar os elementos que constituem o conteúdo de uma representação. Para compreender as dimensões simbólicas – crenças, opiniões e ideias – e afetivas – valores positivos e negativos – dessas representações, utilizamos a análise de sentidos e significados de Vergé (2005), bem como o software livre Iramuteq, através do qual é possível fazer a análise prototípica das palavras evocadas.

Entre as vantagens da utilização da análise prototípica para a coleta dos elementos constitutivos das representações, podemos citar a facilidade de apreensão dos conteúdos latentes dos sujeitos (Oliveira et al, 2005), de forma espontânea, já que poderiam ser mascarados no discurso, além da praticidade para o participante, por dispensar a necessidade da elaboração de textos. A produção das informações se deu de forma satisfatória, também pelo fato de as entrevistas terem sido realizadas através de videoconferência, contribuindo para que a espontaneidade e a descontração estivessem presentes na medida em que se buscou que os elementos

importantes da RS fossem mais prototípicos, ou seja, mais acessíveis à consciência, sendo prontamente lembrados (Rocha, 2023).

Para realização do TALP, a orientação dos autores é que a quantidade de palavras evocadas não seja superior a seis, considerando que as primeiras palavras evocadas sobre o tema se originam do conhecimento que é mais social para o participante. Neste estudo, os participantes foram solicitados a enunciar as cinco primeiras palavras que vinham à sua mente ao ouvirem o termo 'prática pedagógica em Educação Física'. Tais palavras evocadas, foram organizadas num quadro com quatro quadrantes (Tabela 3). O primeiro quadrante abriga os elementos que, provavelmente, constituem o núcleo central de uma representação, pois são mais prontamente evocados e citados com frequência elevada. O segundo e o terceiro quadrantes abrigam os elementos que, apesar de menos salientes, são também significativos na organização da estrutura da representação. Estes elementos ou tiveram alta frequência, mas foram citados nas últimas posições (segundo quadrante), ou baixa frequência, mas foram mais prontamente evocados (terceiro quadrante).

No quarto quadrante, estão os elementos menos citados e menos, prontamente, evocados. Estes elementos correspondem à segunda periferia. Para melhor compreensão e interpretação da organização da estrutura do NC, segue o quadro elaborado por Rocha (2023), utilizado como referência para o desenvolvimento deste estudo:

Quadro 1- Interpretação da organização estrutural do núcleo central

1º Quadrante – Núcleo Central <i>Elementos mais evocados com os elementos mais prontamente evocados:</i>		2º Quadrante – 1ª periferia <i>Elementos periféricos mais importantes e carregados de valores individuais:</i>	
Frequência	Forte: \geq FM	Frequência	Forte: \geq FM
Ordem média de evocação	Forte: $<$ OME	Ordem média de evocação	Forte: $>$ OME
3º Quadrante – Zona de Contraste <i>Elementos com baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos:</i>		4º Quadrante – Sistema Periférico <i>Evocações individuais mais imediatas do grupo, muito próximas da população:</i>	
Frequência	Fraca: $<$ FM	Frequência	Fraca: $<$ FM

Ordem média de evocação	Forte: < OME	Ordem média de evocação	Fraca: ≥ OME
--------------------------------	--------------	--------------------------------	--------------

Legenda:

FM: Frequência média dos termos evocados

OME: Ordem média dos termos evocados

Fonte: Rocha (2023).

Para complementar, optou-se pela entrevista semidirigida individual (APÊNDICE E), a partir da qual o conteúdo do discurso foi analisado. Nesta entrevista, utilizou-se perguntas, agrupadas em três blocos: I) Elementos de definição, importância da prática pedagógica em Educação Física; II) Julgamento de valores sobre a prática pedagógica em Educação Física; III) Saberes e práticas. A partir do início da videoconferência, os participantes eram convidados a fazerem o TALP, para, posteriormente, responderem às questões da entrevista.

A utilização da videoconferência, através da plataforma Google Meet, contribuiu para viabilizar e facilitar a participação dos professores, tendo em vista as dificuldades advindas da rotina enfrentada por eles, muitas vezes, no cumprimento de longas jornadas de trabalho nas escolas, de 20, 40 e até 60 horas semanais e os compromissos de ordem familiar e pessoal. Como não estava disponível a ferramenta de gravação do Google Meet, foi feita a gravação do áudio das entrevistas, através de um aplicativo de celular. Posteriormente, estas entrevistas foram transcritas, na íntegra.

No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, o projeto desta dissertação teve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em 08 de julho de 2023, sob nº CAEE 70194823.8.0000.0055, autorizando a produção de informações junto aos participantes da pesquisa.

A partir da realização das entrevistas, procedeu-se a análise do seu conteúdo (Bardin, 2016), considerando as seguintes fases: 1) Pré-análise, que envolve a leitura flutuante, ou seja, uma primeira leitura, um primeiro contato com os documentos; 2) A exploração do material, de onde emergem as categorias que reúnem características comuns e classificação semântica com agrupamentos que consideram o sentido das palavras; 3) Tratamento dos resultados, ou seja, a inferência e interpretação.

Portanto, os dois dispositivos utilizados – o TALP e a entrevista semiestruturada – viabilizaram: a apreensão de como os participantes assimilam a prática pedagógica

em Educação Física e constroem sua realidade, enquanto professores, pelos processos de objetivação e ancoragem; a identificação das estruturas e processos cognitivos e afetivos, ao analisarmos a sua organização; e, por fim, a análise de como esse estudo pode contribuir na orientação de práticas e construção de saberes na Educação Física Escolar.

4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA ORIENTAÇÃO DE PRÁTICAS E CONSTRUÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nesse capítulo, serão descritos os processos de análise, interpretação e discussão dos resultados que trazem contribuições ao entendimento da questão e dos objetivos do estudo. Sendo assim, para apreensão das RS sobre a prática pedagógica em Educação Física e análise da dimensão psicossocial dessas práticas, serão utilizados os principais conceitos e elementos da TRS como base para a discussão das informações colhidas durante a pesquisa.

As representações sociais são entendidas, nesse estudo, como conteúdo e processo, pois, sendo uma teoria do senso comum, é formada pelo saber prático que liga os sujeitos (professores) a um objeto (prática pedagógica em Educação Física), a partir das relações que estabelecem em suas práticas sociais. Sendo assim, “nos possibilita entender e explicar a maneira que indivíduos e grupos elaboram, transformam e comunicam suas realidades sociais” (Rateau et al, 2012 p. 1), expressando uma forma de pensamento social do conhecimento desenvolvido e compartilhado, e que possui função e aplicabilidade no âmbito da escola. A análise dos elementos dessas representações nos permitiu: explicar como pensam, sentem e agem os professores do Ensino Médio em relação à prática pedagógica em Educação Física; orientar práticas pedagógicas e instrumentalizar saberes que possam contribuir para a construção dessas práticas, na Educação Física Escolar.

Os procedimentos metodológicos desse estudo – a análise, interpretação e discussão das informações colhidas através do TALP e da entrevista semidirigida – são apresentados, aqui, na perspectiva de: identificar e analisar as representações sociais sobre a prática pedagógica em Educação Física, construídas por professores do Ensino Médio da rede estadual de Educação da Bahia, em Vitória da Conquista.

Posteriormente, a partir das imagens advindas dessas representações, interpretar as pistas oriundas da reflexão sobre estas, construindo propostas que possam orientar a prática pedagógica de professores de Educação Física Escolar, em Vitória da Conquista.

Esses dispositivos foram aplicados aos 06 participantes (04 homens e 02 mulheres), todos professores de Educação Física, que atuam ou atuaram por, no mínimo 02 anos, no Ensino Médio, na rede estadual de Educação da Bahia, no município de Vitória da Conquista. Os participantes foram, aqui, nomeados por pseudônimos, em consonância com o TCLE, para proteger a sua identidade, mas, mantendo o gênero e o tempo de carreira docente, lecionando na disciplina Educação Física. Os participantes foram convidados a escolherem, cada um, seu próprio pseudônimo, a partir de critérios próprios.

Na primeira seção do capítulo, descrevemos como o processo se desenrolou na pesquisa empírica, entre o pesquisador e os pesquisados. Na segunda seção, apresentamos o perfil dos participantes e as informações colhidas acerca da sua formação profissional. Na terceira seção, serão apresentadas duas subseções que servem para: 1) apresentar os achados advindos do TALP, analisados e discutidos como conteúdo do núcleo figurativo e afetivo, organizado, hierarquizado e estruturado das RS sobre a prática pedagógica em Educação Física; 2) analisar, de forma complementar e processual, o conteúdo do discurso, com suporte do Iramuteq.

Para finalizar, discutiremos a relevância em se considerar as RS sobre a prática pedagógica em Educação Física, construídas pelos professores, tendo em vista a orientação de práticas pedagógicas na Educação Física Escolar.

4.1 Processo entre o pesquisador e os pesquisados no desenrolar da pesquisa empírica

Vivenciar a pesquisa implica em lidar com situações novas e desafiadoras, à medida em que buscamos administrar os nossos objetivos e as condições para alcançá-los. Em um estudo que envolve a escuta de professores da rede pública de ensino, as possibilidades de colheita de informações são muitas, como também os desafios enfrentados pelas demandas cotidianas com as quais esses profissionais precisam lidar. Algumas questões como carga horária semanal de até 60 horas de

trabalho; condições precárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, quanto à estrutura das escolas e materiais; atuação em escolas da zona rural e urbana, o que demanda grande tempo de deslocamento na jornada diária de trabalho, dentre outros, são elementos dificultam a viabilidade do contato para participação na pesquisa.

Tendo a autorização para realização da pesquisa e contato com os professores, em mãos, buscamos, a partir de um grupo de Whatsapp formado por professores que atuam na cidade de Vitória da Conquista, contactar possíveis participantes, que atendessem aos critérios de inclusão, já elencados. A partir do aceite dos professores, os horários das entrevistas foram agendados, para serem realizados através do Google Meet.

Para que o relato da pesquisa seja o mais fidedigno possível, é importante descrevermos, aqui, também as dificuldades enfrentadas para a colheita das informações. Em primeiro lugar, a não liberação da pesquisadora das suas atividades laborais, no exercício da docência em uma escola da rede estadual baiana, dificultou, de forma significativa, o contato com os possíveis participantes, por conta da carga horária de trabalho, tanto da pesquisadora, como dos participantes, e a disponibilidade de tempo para realização do TALP e da entrevista. Algumas entrevistas foram realizadas nos momentos de descanso, nos finais de semana, e até no turno noturno, o que exigiu muito comprometimento dos participantes, ao disporem de um tempo destinado às suas rotinas pessoais e familiares.

Como já dito, a intenção inicial era de entrevistar 10 professores, mas, diante das dificuldades relatadas, e do tempo exíguo para a realização das entrevistas, bem como da transcrição das mesmas e análise das informações, foi possível chegar ao quantitativo de seis participantes. Foi solicitado a eles que discorressem sobre sua trajetória profissional, desde a formação inicial na licenciatura, até o momento presente, e escolhessem um pseudônimo, a fim de garantir o anonimato. Os dados referentes ao gênero, pseudônimo escolhido e tempo de carreira estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Pseudônimo dos/das professores/as

Pseudônimo	Gênero	Tempo de carreira (em anos)
Antônio	Homem cis	20

Maria	Mulher cis	31
Carvalho	Homem cis	15
Luiz	Homem cis	32
Oliveira	Mulher cis	12
Maju	Homem cis	27

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

4.2 Breve relato das trajetórias profissionais dos entrevistados

Pensar no percurso de formação trilhado por colegas, professores e professoras participantes deste estudo, e nas histórias vividas por eles, enriquece, sobremaneira, a análise das informações colhidas nas entrevistas, na busca pela apreensão dos elementos que compõem as suas representações sobre a prática pedagógica em Educação Física, oferecendo a possibilidade de acesso a diferentes visões sobre o tema em questão.

Antes de iniciarmos a entrevista, propriamente dita, a partir das questões propostas no seu roteiro, foi pedido a cada participante que relatasse o seu percurso de formação e atuação profissional na docência em Educação Física. Antônio, professor há 20 anos na rede estadual de Educação da Bahia, é licenciado por uma universidade pública baiana, desde o ano de 2004; já lecionou em redes municipais também, e já atuou em turmas do ensino fundamental, além do ensino médio e superior, em instituição particular; possui também Especialização na área, mas ainda não teve a oportunidade de cursar o Mestrado – o que diz pretender fazer, logo que possível.

Maria é professora há 31 anos, com formação inicial em uma universidade de outro estado da federação, tendo atuado em escolas de redes particulares e públicas, ingressou na rede estadual da Bahia no ano de 2000; há dois anos, está aposentada da sua atividade docente na rede pública, atuando, atualmente, em projetos de desenvolvimento da prática esportiva na cidade de Vitória da Conquista. Já o professor Carvalho, é licenciado por uma universidade pública baiana, atuando como docente há 15 anos, tanto na rede estadual, como na rede municipal, com turmas do ensino fundamental e médio.

O professor Luiz, nasceu e cursou sua licenciatura em outro estado da federação, atuando na área há 32 anos – primeiro em escolas particulares, depois, em redes públicas de ensino; atuou com o ensino de diversas modalidades esportivas, em espaços não formais; é professor da rede estadual baiana há 22 anos. Também com formação inicial em outro estado da federação, em uma faculdade privada, a professora Oliveira atua como docente há 12 anos, desde que ingressou na rede estadual de Educação da Bahia; além da Licenciatura, também cursou o Bacharelado; depois da formação superior, trabalhou, por alguns anos, na área da saúde e em atividades voltadas à prática esportiva, antes de atuar, profissionalmente, na escola, nas redes públicas municipal e estadual, com turmas do ensino fundamental e médio.

Por fim, temos o professor Maju, que atuou como atleta, cursou sua licenciatura e iniciou sua atividade docente, também em outro estado da federação, vindo para Vitória da Conquista, anos mais tarde; ao todo, tem 27 anos de atuação docente e na gestão de projetos pedagógicos da área, tanto na rede municipal, como na rede estadual de Educação.

Ao discorrerem sobre sua trajetória profissional, os professores e professoras falaram sobre o tempo de carreira docente, o que permitiu a identificação do ciclo de desenvolvimento profissional onde cada um se situa, segundo Farias et al (2018). Os dados referentes ao tempo de carreira e ciclo de desenvolvimento profissional serão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Ciclos de desenvolvimento profissional

Pseudônimo	Tempo de carreira (em anos)	Ciclo de Desenvolvimento Profissional
Antônio	20	Renovação
Maria	31	Maturidade
Carvalho	15	Afirmação e Diversificação
Luiz	32	Maturidade
Oliveira	12	Afirmação e Diversificação
Maju	27	Renovação

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A partir das questões propostas na entrevista, esses seis professores se dispuseram a, não só, respondê-las, mas a contar suas histórias, compartilhar suas angústias diante das situações vividas cotidianamente na sua prática docente, situações essas que vão muito além do ambiente da aula, da escolha do que e como ensinar, mas que, originadas nas relações de trabalho vivenciadas na escola e nas condições objetivas, de estrutura, espaço e materiais disponíveis para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, interferem nas perspectivas que os próprios professores possuem acerca da sua prática. Tais problemáticas, vivenciadas pelos professores, serão tratadas quando na apresentação das informações colhidas a partir dos dispositivos utilizados nessa pesquisa.

4.3 Representações Sociais sobre a prática pedagógica em Educação Física

Os principais achados desta pesquisa serão, em seguida, apresentados, analisados e discutidos, buscando compreender como as RS sobre a prática pedagógica em Educação Física, construídas por professores do Ensino Médio, podem contribuir para a orientação de práticas pedagógicas e para a construção de saberes em processos formativos de professores de Educação Física Escolar, a partir da análise prototípica (Abordagem Estrutural), da análise do conteúdo das entrevistas, com o suporte do software Iramuteq (Abordagem Processual), e da apreensão das imagens advindas do conteúdo dessas representações.

4.3.1 As palavras: Análise prototípica das representações sobre a prática pedagógica em Educação Física

Na intenção de analisar e discutir o conteúdo do núcleo figurativo e afetivo, organizado, hierarquizado e estruturado das representações sociais sobre a prática pedagógica em Educação Física, foi realizada uma análise prototípica do termo indutor “prática pedagógica em Educação Física” (Tabela 3). As informações produzidas têm origem nas evocações de seis participantes, professores de Educação Física do Ensino Médio. Os participantes geraram 30 evocações, que foram

agrupadas utilizando o critério semântico¹⁰ e submetidas a software Iramuteq, versão 0.7 alpha 2. A frequência mínima utilizada, para inclusão nos quadrantes, foi 2.2.

Tabela 3 - Análise prototípica referente ao termo indutor ‘prática pedagógica em Educação Física’ para professores e professoras da Rede Estadual de Educação em Vitória da Conquista (N=06)

OME ≤ 3				OME > 3			
Freq.	Evocações	Freq.	OME	Freq.	Evocações	Freq.	OME
≥ 2.2	Organização	3	1.3	≥ 2.2	Conteúdo	2	3.5
					Compromisso	2	5
					Flexibilidade	2	4
OME < 3				OME ≥ 3			
Freq.	Evocações	Freq.	OME	Freq.	Evocações	Freq.	OME
				< 2	Planejamento	2	2

Legenda:

OME: Ordem média dos termos evocados

Freq.: Frequência

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A partir da análise prototípica, apresentada na tabela 3, é possível observar que a evocação que constitui o provável núcleo central (NC) das representações sociais sobre a ‘prática pedagógica em Educação Física’ é ‘organização’, com frequência de 3 ($f = 03$) e a mais prontamente evocada (OME = 1,3), significando que ela esteve entre as três primeiras palavras lembradas pelos participantes. Os elementos do NC “combinam dois critérios: de natureza coletiva (elementos mais evocados) e de natureza individual (mais prontamente evocados)” (Rocha, 2010 p. 62).

No quadrante superior direito, na primeira periferia, constam as palavras ‘conteúdo’, ‘compromisso’ e ‘flexibilidade’, ou seja, palavras que foram muito lembradas (alta frequência), mas não nos primeiros lugares. Ali estão presentes os elementos periféricos mais importantes e carregados de valores individuais. É possível verificar nas respostas abaixo, a relação entre essas palavras e aquela que

¹⁰ Wachelke e Wolter (2011, p.523) explicam que a utilização de critérios semânticos equivale a classificar as evocações em consonância com seu significado. Exemplificam que evocações como “flexibilidade” e “flexível” podem ser agrupadas pela evocação com maior frequência entre elas.

integra o NC, ou ainda, ao sentido a ela atribuído. A palavra ‘flexibilidade’ não apareceu, literalmente, nas respostas, mas seu significado esteve presente:

Se for *conteúdo* por *conteúdo*, é fácil. A gente pega e repete o que está escrito aí nos livros, nas apostilas, mas a ideia é ensinar dentro da sua vivência, dentro da realidade desse aluno. Não pode perder esse foco. (Antônio, professor, em 25/08/2023).

Nós é que sabemos quais são os *conteúdos* que tem que ser trabalhados, como eles foram condicionados lá, desde a pré-escola só a jogar baleado e futsal. A gente teve muita dificuldade, mas a gente foi colocando. (Maria, professora, em 27/09/2023).

Às vezes, você percebe que em uma turma flui, outra não. Às vezes, o próprio aluno consegue enxergar uma forma melhor daquilo acontecer. Então, eu passei a ser uma pessoa mais aberta, mais *flexível*, também [...] na medida do possível, tentar entender a realidade dele e tentar ser *flexível* e acolher esse aluno. (Carvalho, professor, em 27/10/2023).

Ao observarmos estes elementos periféricos, vemos que, a partir deles, é possível a adaptação de uma RS a diferentes contextos, o que permite a personalização da representação, quando se expressam diferentes opiniões sobre uma representação (Rateau et al., 2012). Enquanto no NC está a palavra ‘organização’, na primeira periferia encontramos as palavras: ‘conteúdo’, que nos remete ao trabalho do professor na construção sua prática, na escolha do que ensinar, de quais saberes devem ser tratados; a palavra ‘compromisso’ faz referência à motivação do professor para o desenvolvimento do seu trabalho, à razão de ser, que o move a desenvolver a sua prática e enfrentar os desafios cotidianos; e a palavra ‘flexibilidade’, que aparece nos discursos como ‘flexível’, que guarda o sentido de uma qualidade necessária para o desenvolvimento do trabalho docente, no enfrentamento das problemáticas diárias, e da necessidade do professor de reinventar-se, de visitar a sua prática, repensá-la, e possibilitar a contribuição, também, dos estudantes, nessa reconstrução. Vale lembrar que é na primeira periferia que se encontram os elementos periféricos mais importantes e carregados de valores individuais.

Na zona de contraste, não tivemos evocações que atendessem ao parâmetro de OME<3, devido ao número de evocações. As palavras presentes nesse quadrante, poderiam representar, segundo Abric (2001), um complemento da primeira periferia, ou a existência de um subgrupo que valoriza de forma consistente alguns elementos que diferem da maioria.

O sistema periférico (SP), ou segunda periferia, é o local onde figuram as evocações com baixas frequências e baixas ordens médias de evocação, mas que

podem ganhar força e passarem a fazer parte do núcleo central (NC) de uma representação, a depender do contexto. É no SP, ou segunda periferia, que estão presentes as evocações individuais mais imediatas do grupo, muito próximas da população. A palavra evocada no SP, que consta no quadrante inferior direito, é ‘planejamento’, que reforça a ideia de vinculação da prática pedagógica, à ‘organização’ do trabalho docente, presente no NC, sendo esse elemento muito próximo dessa população, desse grupo de professores. É possível encontrar, nas respostas abaixo, tanto a palavra ‘planejamento’, quanto ‘planejar’, guardando o mesmo sentido, como elemento da representação dos professores:

Mas eu consigo entender que eu posso me tornar uma pessoa melhor, um profissional melhor [...], participar ativamente, tá ali no conteúdo, tá ali no *planejamento* e na sala de aula. (Antônio, professor, em 25/08/2023).

E sempre a nossa pergunta: e aí, para Educação Física não tem nada? A gente tentou construir isso já aqui, mas nunca aconteceu um *planejamento* pra você escalonar por série, mesmo quando a gente tinha o fundamental. (Luiz, professor, em 27/10/2023)

A função da prática pedagógica em Educação Física nada mais é que um processo pra chegar em algum lugar [...] a gente tem que ter uma organização metodológica, então, pra trabalhar um certo conteúdo você tem que *planejar* [...] você *planeja* uma aula, você leva para seu aluno, de repente aquela aula pode levar seu aluno para outras dimensões, não só corporais, mas sociológicas, filosóficas, de pensar, de analisar. (Maria, professora, em 27/09/2023).

Na junção do TALP com as entrevistas, é possível perceber a possibilidade de um primeiro olhar sobre as RS acerca da prática pedagógica em Educação Física, para além da perspectiva da abordagem cognitiva, sendo possível observá-las nas falas dos participantes com relação à função e à construção do conceito sobre o objeto em questão.

Analisando as falas acima, vê-se o quanto a palavra ‘planejamento’ tem de potencial para se tornar parte do NC, a depender do contexto com que é empregada. Realmente, existe uma hierarquia interna que faz parte da estrutura das RS, composta por elementos periféricos e o NC, chamada de dupla organização interna (Sá, 1996). Também é função do SP proteger o NC, fortalecendo as tomadas de decisão e as ações. Sendo assim, o elemento identificado no NC, através da palavra ‘organização’, está protegido pelo SP, onde está ‘planejamento’ como elemento da RS, núcleo este resistente a mudanças.

A ideia da formação de um NC a partir da palavra ‘organização’, reforçada pelo seu SP, onde está a palavra ‘planejamento’, é fortalecido quando se revisita as respostas dos participantes. Antônio e Oliveira, ao serem perguntados sobre como descreveriam a prática pedagógica em Educação Física, afirmaram:

[...]eu vejo, e atuo assim no formato de linkar a parte teórica, eu sempre linko a parte teórica com a parte prática. (Oliveira, professora, em 30/08/2023).

Então, eu acredito que, realmente, a gente precisa planejar, se organizar, e ter afeto, ter carinho pelo que faz e trazer situações que estejam dentro da vivência desse aluno, nada a parte, nada separado demais, nada além do que ele possa conhecer. (Antônio, professor, em 25/08/2023).

O conteúdo das falas é apresentado já na análise prototípica das RS sobre a prática pedagógica em Educação Física, no esforço de alcançar os objetivos deste estudo, buscando-se compreender como, através da objetivação e ancoragem (Abric, 1998), as RS são construídas, organizadas e estruturadas.

4.3.2 O discurso: Imagem das representações sobre a prática pedagógica em Educação Física

As falas dos professores participantes trazem consigo as imagens das RS sobre a prática pedagógica em EF. Para apreensão dessas imagens, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2016), a partir dos três pontos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, o que possibilitou interpretações e inferências acerca das informações produzidas a partir das entrevistas, e uma compreensão mais aprofundada sobre o sentido dessas RS, que, para além das palavras evocadas, podem colocá-las nos contextos em que foram produzidas.

As gravações das seis entrevistas totalizaram 283 minutos de gravação, que foram transcritas na íntegra, dando origem a um corpus de pesquisa, que foi analisado através do Iramuteq. No primeiro momento da análise, a pré-análise, foi realizada uma leitura “flutuante” de todas as entrevistas (Bardin, 2016). Antes, mesmo, da pré-análise, durante o processo de transcrição das entrevistas, muitas informações se destacaram, chamando especial atenção. Na pré-análise, buscou-se identificar ‘pistas’, a partir de informações que ‘saltavam aos olhos’, e que poderiam contribuir

para a apreensão das imagens advindas das representações. Depois dessa primeira leitura, o corpus textual foi organizado e submetido à análise do Iramuteq.

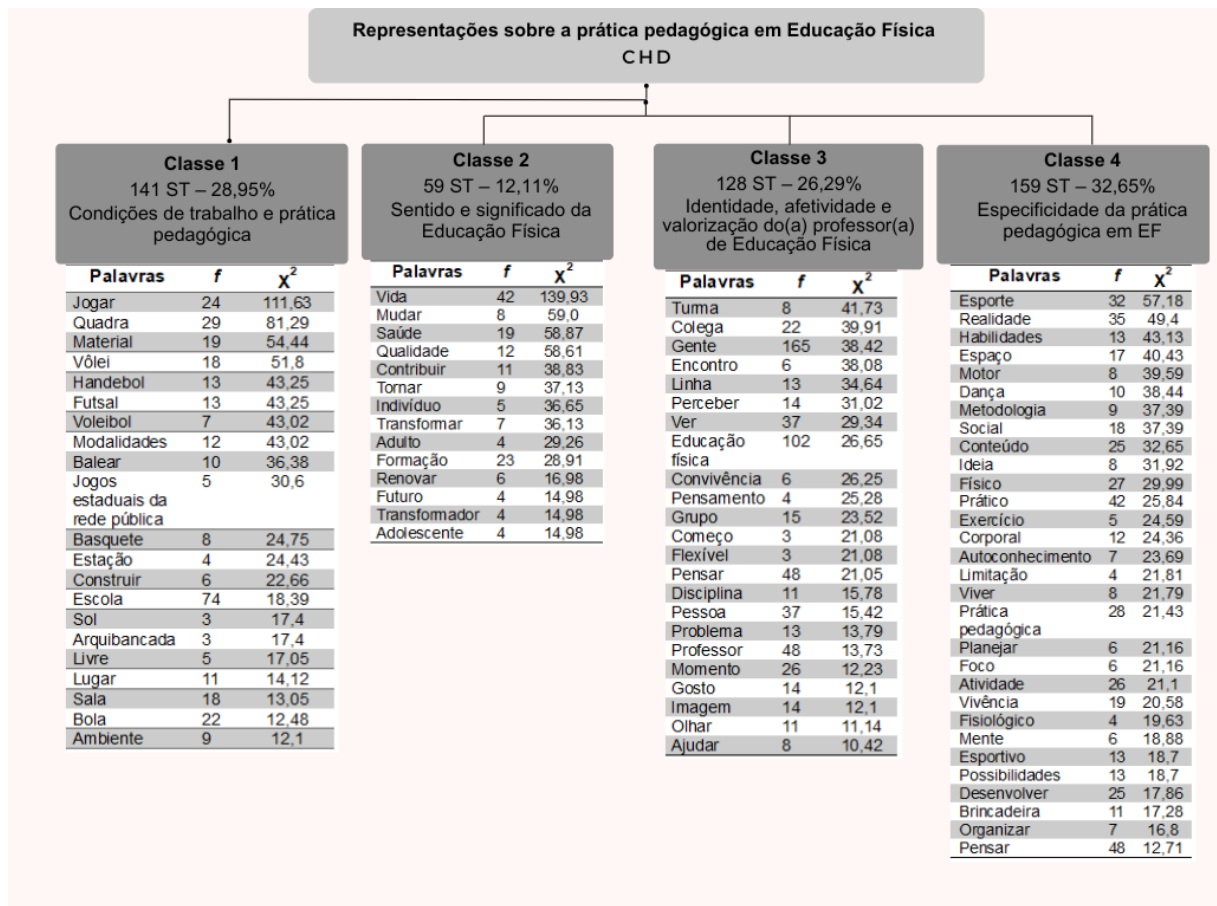
No processo de organização do corpus textual para análise, colocou-se todas as respostas dos seis participantes em um único documento, sem as perguntas – essa é a organização monotemática. O corpus foi preparado, respeitando todas as codificações que o software exige, o que permite que seja feita a leitura, identificando e separando as respostas por cada participante. Em estudos como esse, que envolve grande volume de dados textuais a serem analisados, o Iramuteq se constitui como ferramenta que auxilia substancialmente para que estudos e pesquisas sejam realizados, facilitando e enriquecendo as análises, pois este “apresenta rigor estatístico e permite aos pesquisadores utilizarem diferentes recursos técnicos de análise lexical, ao campo de estudo das ciências humanas e sociais[...]” (CAMARGO & JUSTO, 2013, p. 516- 517).

O software Iramuteq permite, além da realização de análises lexicais, que não se perca o contexto em que a palavra aparece, possibilitando a interligação entre elementos quantitativos e qualitativos na análise, favorecendo maior objetividade e assertividade na interpretação dos dados textuais (ibid.). Uma das análises mais importantes do Iramuteq é a que é feita através do método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Na CHD, pode-se agrupar os segmentos de texto (ST) e os vocabulários, relacionando-os por conteúdo, por tema e semelhança, através de um esquema hierárquico de classes, que permite ao pesquisador nomeá-las, ao analisar o seu conteúdo, à luz de uma compreensão teórica, aliada ao conteúdo que emerge das palavras e frases.

A partir da CHD, procedeu-se à exploração do material, fazendo emergir as categorias de análise preconizadas por Bardin (2016), e o tratamento dos resultados, buscando realizar a inferência e a interpretação. Ao todo, foram analisados 584 segmentos de texto (ST), retendo-se 83,39% do total, percentual este que foi aproveitado para a análise. Caso o percentual fosse inferior a 75%, haveria a possibilidade de se ter a presença de textos com formas distintas da maioria, o que indicaria respostas de pessoas que se desviaram do assunto principal. Mas, nesse estudo, isso não aconteceu e o percentual de retenção foi bastante satisfatório.

Após análise, o software dividiu o corpus em quatro classes, de onde emergiram as categorias nominadas abaixo:

Figura 1 – Análise do conteúdo pelo método de Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Elaborada pela autora, a partir da análise do corpus textual, feita pelo software Iramuteq (2024).

A classe 1, denominada ‘*Condições de trabalho e prática pedagógica*’, foi responsável por 28,95% dos segmentos de texto, tendo as seguintes palavras relacionadas a essa classe: *quadra, material, construir, escola, sol, arquibancada, livre, lugar, sala, bola, ambiente, jogar, vôlei, handebol, futsal, voleibol, modalidades, balear, jogos estaduais da rede pública, basquete e estação* (figura XXX). O conteúdo desta classe faz emergir a relação entre as condições de trabalho, no que se refere à disponibilidade e qualidade do espaço físico para as aulas, bem como dos materiais necessários para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, especialmente com relação ao ensino das modalidades esportivas, como é possível perceber nas falas a seguir:

“[...] a outra são as condições de trabalho, a gente vê muito isso, *escolas sem quadra, escolas sem espaço* adequado, *escola* em que você, às duas da tarde, tem que estar com eles no *sol* e eles acabaram de almoçar. Essa realidade física atrapalha muito.”

“Acho que todo professor tem alguma história: ou já saiu da *escola* e foi para uma *quadra* pública, ou já teve que disputar com o pessoal do bairro aquele espaço, ou um aluno teve que trazer *bola* ou outro *material* pra ser utilizado nas aulas.” (Antônio, professor, em 25/08/2023).

“[...]eu tenho um quadrado, que utilizaram para dizer que é uma *quadra* e a gente ainda tem que agradecer porque, pelo menos, você tem um quadrado.” (Oliveira, professora, em 30/08/2023).

“Ele (o diretor da escola) chegou pra mim no início do ano e perguntou: o que você quer de *material*? Nós vamos providenciar. E eu fiz uma lista de *material*, que eu pensei, vou colocar, mas sei que não vai vir, não tenho esperança [...] e ele fez, pintou a *quadra* e tudo e resolveu o problema. Era um cara fora do normal, fora de série.” (Carvalho, professor, em 27/10/2023).

“[...] então, assim, quando você pega uma *escola* que tem, mal, mal, uma *quadra*, que às vezes é um cimento no chão, e que você tem que trabalhar.” (Maria, professora, em 27/09/2023).

“Muitas vezes, nós nos acomodamos, porque a gente não tinha *material*, então a gente tinha que ficar com uma *bola*. Como é que eu ia fazer para trabalhar?” (Luiz, professor, em 27/10/2023).

“[...] os espaços não existem, as *escolas* são construídas sem *quadra*, sem espaço, depois dá um jeito.”

“[...] nesses circuitos que eu consigo propor nas *escolas* que eu trabalho, eu diria que ainda tenho essa felicidade de ter essa possibilidade. Colegas nossos não tem espaço suficiente para fazer mais de quatro atividades ao mesmo tempo.” (Maju, professor, em 31/10/2023).

As falas dos professores sobre a sua prática pedagógica reforçam a relevância do esporte como base para a organização das aulas de Educação Física (Castellani et al. 2014), esporte este que, historicamente, “se impôs à Educação Física, como conteúdo e como sentido da própria Educação Física” (Bracht, 1999 p. 23). Esse entendimento do esporte como sentido da Educação Física fica, de certo modo, expresso nas falas das professoras e professores, quando defendem a importância da vivência esportiva para a formação dos estudantes, o que se pode ver a seguir:

“Então, ele aprende a *jogar* pra ele, por exemplo, estar numa praia, passeando, e alguém convidar: e aí você quer jogar um *voleibol*, um futebol? E outras tantas *modalidades* que a gente ensina. (Luiz, professor, em 27/10/2023).

“[...] pode *jogar* um *vôlei*, um futevôlei, hoje tem muitos esportes de areia que estão chegando, então a gente vem sempre tentando incrementar novos conhecimentos, um treino funcional, de acordo com a *estação* do ano.” (Luiz, professor, em 27/10/2023).

“Tem gente que não acredita, que acha que está ali para dar a *bola* pro menino, mesmo, pra *jogar*.” (Maria, professora, em 27/09/2023).

“[...] ela ensina você a felicidade, a emoção, e isso só quem dá aula de verdade de Educação Física, vê isso nos alunos, quando os alunos se descobrem aprendendo a dançar, se descobrem *jogando*.” (Oliveira, professora, em 30/08/2023).

“Porque o *voleibol*, o *handebol*, o *basquetebol*, num primeiro momento, pelo conhecimento de algumas *modalidades*, para que houvesse uma integração dentro da sociedade desse aluno, como um ser presente.” (Luiz, professor, em 27/10/2023).

Diante disso, entende-se que as condições para o ensino dos esportes nas aulas, ganham especial importância, pois produzem adversidades a serem enfrentadas no dia a dia do professor, na construção da sua prática docente, dada a relevância creditada a este conteúdo. Tal problemática, em alguns momentos das entrevistas, gera sentimentos descritos como ‘tristeza’, ‘frustração’, ‘falta de esperança’, podendo levar esse professor a questionar a viabilidade do seu trabalho e dos objetivos propostos por ele, no planejamento.

No enfrentamento dessa problemática, os professores demonstram diferentes formas de compreensão acerca da realidade descrita nas entrevistas. Essas diferenças são melhor analisadas, quando situamos, cada um desses professores, a partir da classificação dos ciclos de desenvolvimento profissional, desenvolvido por Nascimento e Graça (1998). Os professores Carvalho e Oliveira, ambos no ciclo da Afirmação e Diversificação da carreira (ibid.), são mais críticos em suas argumentações, e apontam situações que geram preocupações para o desenvolvimento do seu trabalho. Um deles chega a afirmar que buscou uma outra graduação, com o objetivo de deixar a carreira docente, por estar vivendo anos muito difíceis. Ao falar do melhor momento vivido na carreira, o professor Carvalho afirma:

“Eu falo que iniciei a minha carreira no melhor lugar. [...] Eu fui o primeiro professor formado em Educação Física a trabalhar lá e eu senti ali, por parte do diretor, uma realização de um objetivo dele, de um sonho de ter uma pessoa da área; ele chegou pra mim, no início do ano, e perguntou o que você quer de material, nós vamos providenciar. [...] Foi o único lugar que eu tive condições de trabalhar, foi naquela escola.”

Analisando as falas dos participantes, pode-se dizer que as condições de trabalho, especialmente para o ensino relacionado ao esporte, contribuem, substancialmente, para que haja um sentimento de frustração, ou de satisfação, nos professores de Educação Física, no desenvolvimento da sua prática.

Os professores Antônio e Maju, um que está iniciando e outro que está no final do ciclo da Renovação na carreira, falam de expectativas e desejos com relação à sua

prática que vão desde a felicidade deles e dos estudantes, até o desenvolvimento de vínculos de amizade com os mesmos, ao tempo em que defendem que os professores necessitam de melhores condições de trabalho. Já os professores Maria e Luiz, que se encontram no ciclo de Maturidade na carreira, que também apresentam queixas com relação à estrutura disponível para as aulas, a partir da aposentadoria – como é o caso da professora Maria – falam com saudosismo sobre o trabalho docente e as experiências vividas junto aos estudantes, mesmo em condições adversas quanto à estrutura física das escolas.

A classe 2, denominada ‘*Sentido e significado da Educação Física*’, foi responsável por 12,11% dos segmentos de texto. As principais palavras, relacionadas nessa classe, foram: *vida, mudar, saúde, qualidade, contribuir, tornar, indivíduo, transformar, adulto, formação, renovar, futuro, transformador, adolescente* (figura XXX). O conteúdo desta classe, apreendido através dos elementos presentes nas falas dos participantes, traz luz sobre o sentido do trabalho docente, para este grupo de professores, e sobre a contribuição da Educação Física na trajetória dos estudantes, no período escolar e nas mais diversas fases da vida. Tal compreensão pode ser demonstrada quando analisamos algumas falas, como a seguir:

“[...]dentro da comunidade, então, acho que é o momento que a gente pode estar contribuindo para melhorar esse aluno, essa criança, esse adolescente que passa por nossas vidas.” (Carvalho, professor, em 27/10/2023).

“[...]um professor realmente inteirado, com vontade, o que ele não pode fazer? Mudar a vida de alguém, ele pode ser um transformador.” (Oliveira, professora, em 30/08/2023).

“Antes de me cansar - porque dizem que todo professor cansa – eu ainda não cansei, mas, antes de me cansar, eu ainda tenho muito a contribuir e a acrescentar na minha vida com esse contato.” (Antônio, professor, em 25/08/2023).

“[...] é ajudar na tomada de decisão, na resolução de problemas, na aceitação das derrotas, na busca por qualidade de vida, na busca por socialização, na busca pela comunhão com as outras pessoas, o que eu acho que tudo isso está dentro da nossa área.” (Maju, professor, em 31/10/2023).

“O que a gente vai enfrentar é o que me angustia. Por incrível que pareça, como é que eu vou transformar a saúde física desse indivíduo em saúde mental?” (Oliveira, professora, em 30/08/2023).

“Acho que isso é uma coisa que a gente tem a oportunidade com a Educação Física, de estar contribuindo para a formação da criança e do adolescente, para ser um adulto melhor formado, com um caráter melhor, com uma índole melhor.” (Carvalho, professor, em 27/10/2023).

Ao olharem para a sua prática pedagógica, os professores participantes identificam, em vários momentos, a missão que abraçaram, o papel que assumiram diante dos estudantes e da sociedade, e este papel está diretamente ligado à promoção de hábitos saudáveis, através da prática de exercícios, da prática esportiva e da busca por uma melhor qualidade de vida. O discurso da promoção da saúde, presente na concepção da saúde renovada¹¹, também citada pelos participantes, se constitui como importante elemento na construção da representação social sobre a prática pedagógica, neste grupo formado por professores que atuam no ensino médio, na cidade de Vitória da Conquista, como pode-se ver a seguir:

“Eu sempre me preocupei de dar noção ao meu educando de como ele ia levar isso pra vida, sabendo que ele tinha que cuidar de si pra ter uma vida com qualidade, com saúde e bem-estar” (Luiz, professor, em 27/10/2023).

“Acho que a gente tem que estar fazendo o nosso papel, mesmo com as dificuldades, a cidade está se tornando fisicamente ativa e isso tem melhorado o padrão e a qualidade de vida da cidade.” (Maju, professor, em 31/10/2023).

“[...]despertar nesse aluno a necessidade dele estar praticando algo, pra ele investir na sua saúde, na sua qualidade de vida, no seu bem-estar, enfim, todos esses temas que trabalham a saúde do ser humano. [...] a necessidade de se cuidar, e, dentro disso, o papel que a Educação Física, nós enquanto profissionais da área de saúde, podemos conseguir motivar esse indivíduo com uma prática melhor” (Luiz, professor, em 27/10/2023).

“Nas aulas teóricas, eu falo sobre os esportes de invasão, esportes de marca, esportes de precisão. Eu falo sobre saúde renovada, e lá no campo a gente pode estar trabalhando. [...] isso com os alunos ali no ensino médio e no ensino fundamental, mas eu tenho uma perspectiva do pós, as vidas dos alunos, aí é que entra um pouco a história da saúde renovada. (Maju, professor, em 31/10/2023).

Algumas falas também remetem ao desenvolvimento de um comportamento ético, diante de situações de derrota, por exemplo, até a possibilidade de mudanças no ‘caráter’, na ‘índole’ dos estudantes. A RS também envolve elementos, portanto, de uma prática pedagógica com perspectivas de transformação do indivíduo, do seu projeto de vida.

Ainda analisando a classe 2, nas falas onde estão presentes os elementos

¹¹ Concepção que ressalta a importância das informações e conceitos relacionados à aptidão física e saúde – defendida por Guedes e Guedes (1996) e Nahas (1997) – e que sugere que o objetivo da Educação Física é ensinar sobre a relação entre atividade física, aptidão física e saúde, na perspectiva da adoção de hábitos saudáveis, de acordo com Darido (2012).

formação, qualidade, saúde, mudar, pode-se perceber uma referência à formação inicial e continuada do professor e ao desenvolvimento da carreira docente. Quando citam questões acerca da concepção teórica que orientou o curso de licenciatura, de onde são egressos, os próprios participantes da pesquisa relacionam tais concepções com a sua perspectiva de trabalho docente, no que se refere ao papel da Educação Física como componente do currículo. Além disso, mencionam as perspectivas de continuidade ou não na carreira docente, em virtude do ‘cansaço’, como na fala de Antônio, quando diz “antes de me cansar, eu ainda tenho muito a contribuir”. Essas referências à formação do professor e à carreira docente podem ser observadas nas falas a seguir:

“A nossa linha vem ali voltada para a área de saúde, bem-estar e qualidade de vida. Desde a minha formação, então, eu sofri muita influência desta área dentro do meu trabalho.” (Luiz, professor, em 27/10/2023).

“[...] só que a minha formação foi uma faculdade que tinha uma tendência da saúde renovada, muito influenciado por Narras, Guedes, eles tinham esse enfoque maior na saúde [...] eu, inclusive, fui taxado de biologicista, professor biologicista.” (Maju, professor, em 31/10/2023).

“[...] eles (os alunos) podem contribuir muito na minha formação e vão contribuir muito mais e digo até mais: na reconstrução do meu eu, de como eu sou, eu acho que posso melhorar como profissional. [...] formação essa que não tá totalmente acabada, pelo contrário, eu estou ainda em fase de reconstrução, de construção e reconstrução.” (Antônio, professor, em 25/08/2023).

“Na minha formação profissional, eu fui aprendendo. A gente começa em uma escola, tem uma visão, aí a gente entra em outra escola, e, assim, o processo de aprendizado é a vida inteira.” (Maria, professora, em 27/09/2023).

“Não é à toa que eu estou lutando pra sair, pra mudar de área. Com fé em Deus, terminando meu curso de fisioterapia, eu vou partir pra outros ares. Eu acredito que, daqui a dois anos e pouco, eu deva estar formando, se eu conseguir me engajar na área da saúde, eu vou abandonar o barco, tem jeito não.” (Carvalho, professor, em 27/10/2023).

Ouvindo os professores, percebe-se que, quando falam em ‘formação’, se referem tanto à formação inicial, acadêmica, na Licenciatura, quanto ao processo formativo a que o professor está sujeito no seu cotidiano, a partir das relações que estabelece na comunidade escolar, com os demais professores – de Educação Física e de outras disciplinas – com os estudantes, e também com os funcionários da escola e os pais. Nesse sentido, falam sobre experiências de mudanças, no que se refere às expectativas sobre o trabalho docente e as possibilidades de intervenção na realidade

que cerca a escola e, em especial, cada indivíduo envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

A esse respeito, a professora Maria – aos 31 anos de carreira - diz “o processo de aprendizado é a vida inteira”, e o professor Antônio, aos 20 anos de carreira, se diz “em reconstrução”, ou melhor, “ainda em fase de construção e reconstrução”. Considerando que o processo de aprendizado é constante, também se compreende a necessidade de repensar a formação de professores de Educação Física, a partir do seu eixo central: a experiência docente (Molina Neto, Bossle & Wittizorecki, 2010), experiência esta, carregada de desafios, de ‘construções’ e ‘reconstruções’, que envolve ‘aprender por uma vida inteira’.

A classe 3, denominada ‘*Identidade, afetividade e valorização do professor de Educação Física*’, foi responsável por 26,29% dos segmentos de texto. As palavras relacionadas nessa classe, são: *turma, grupo, começo, flexível, convivência, problema, momento, gosto, imagem, olhar, ajudar, colega, gente, encontro, linha, perceber, ver, Educação Física, pensamento, pensar, disciplina, pessoa, professor*. Analisando os elementos presentes nas falas dos participantes, nessa classe, pode-se perceber que o seu conteúdo tem referências significativas à ação do professor, ao que o caracteriza e o identifica na função docente, em Educação Física. Esta ação docente está carregada de afetividade, de sentimentos que a movem e que podem contribuir ou não para a valorização do professor de Educação Física, enquanto membro de um corpo docente, e de uma comunidade escolar. Esse entendimento, pode ser demonstrado ao analisarmos diversas falas, como as que estão citadas, aqui:

“[...]Eu trabalhei brincadeiras, eu divido sempre *grupos*, eu formo *grupos* na sala de aula e cada *grupo* deve ser um pesquisador, e deve ser um professor.” (Oliveira, professora, em 30/08/2023).

“A *Educação Física* ainda tem esse papel: é quando você faz atividades em *grupo*, quando você faz atividades diferenciadas, aonde eles se *olham*, e onde eles sorriem, aonde eles se ajudam, se carregam e se superam.” (Luiz, professor, em 27/10/2023).

“[...] não fazer apenas as coisas sozinho, aprender abrir mão de alguma convicção que você tem, ser mais *flexível*. Eu acho que o que eu mais tento passar para o aluno é isso, além desse despertar pelo prazer de praticar algo da nossa área, que é tão vasta.” (Carvalho, professor, em 27/10/2023).

“Onde eu vou, eu começo sempre assim: a *gente* se *olha* primeiro, pra depois começar as práticas. Essa é a minha *imagem*. Se fosse pra eu fazer de novo, eu faria *Educação Física*”

“Pelo menos, sinto prazer em *dar aula*, me divertir, em estar junto com meus alunos.” (Maria, professora, em 27/09/2023).

“Olha, tem uma coisa que chama muito a atenção: quando a *gente* estava no online, é muito difícil, muito complicado, você não tem acesso, não tem contato, não está junto do aluno”

“Ao invés de achar que estou *ajudando* ele com o conteúdo, eu que estou aprendendo, que estou sendo *ajudado* pela *convivência*, pelo tempo em que a *gente* tá junto, é ou não é?” (Antônio, professor, em 25/08/2023).

Na busca por uma identidade docente, as professoras e professores citam elementos referentes à sua prática, que os aproxima do trato pedagógico do conteúdo, valorizando, sobremaneira, o uso das atividades coletivas, evidenciadas através das palavras ‘grupo’, ‘gente’, ‘convivência’, como parte da sua metodologia de trabalho. Ao desenvolverem essa questão, referente às atividades em grupo, ressaltam a importância do ‘olhar’, do perceber o outro, da disposição em círculo, onde a ‘convivência’ é evidenciada como elemento formativo, tanto para os estudantes, como para os professores.

Ao defenderem a importância do trabalhar em grupo, os participantes deste estudo, ressaltam o aspecto afetivo como parte integrante da prática pedagógica. A professora Maria afirma, por exemplo: “[...]sinto prazer em dar aula, me divertir, em estar junto com meus alunos”. Tal sentimento, na fala dos participantes, não está restrito aos docentes, como afirma o professor Luiz, ao falar dos estudantes: “[...]onde eles se olham, onde eles sorriem[...]”. Estes sentimentos são, aqui, apresentados como motivadores do trabalho docente, na medida em que refletem uma valorização do trabalho do professor, reconhecendo-o em seu aspecto humano, como pessoa, como pode-se observar nas falas seguintes:

“[...] faço com zelo, faço com *gosto*, *gosto* do que faço, de coração e sinto bem importante até diante do que a *gente* falou agora há pouco, da prática pedagógica.” (Antônio, professor, em 25/08/2023).

“Hoje eu passo nas ruas, *encontro* meus alunos, eles tratam a *gente* com carinho e isso é o melhor presente para o *professor*: é o reconhecimento do seu trabalho, de você como *pessoa*.” (Maria, professora, em 27/09/2023).

Nesse processo de construção de uma identidade docente e busca por valorização, as professoras e professores participantes, falam sobre aproximações com as práticas realizadas também por professores de outras áreas, nos momentos em sala. O professor Antônio e a professora Oliveira, a esse respeito, dizem:

“A prática, a *gente* *pensa* em alguma outra coisa, mas é sala de aula, com conteúdo, com visto no caderno, com avaliação, com trabalho

escrito, com trabalho de apresentação no fim da unidade.”

“Até hoje, existem alunos, existem pessoas que se chocam quando a *gente* aplica provas de *Educação Física*, com conteúdos, acha que não reprova. Eu estou falando do próprio aluno, que acha que é simples.” (Antônio, professor, em 25/08/2023).

“[...] sempre pontuar a questão da teoria, dá uma *olhada* nos fundamentos do handebol, dá uma lida, assista um vídeo, pra quando vocês vierem, a *gente* conseguir trabalhar de uma forma melhor.” (Oliveira, professora, em 30/08/2023).

Apesar de defenderem a importância das atividades em sala, consideram que há peculiaridades na prática pedagógica em Educação Física, como afirma o professor Antônio: “O que a gente tem e que às vezes é tão diferente, mas penso que a Educação Física tem que fazer esse contraponto”. Tal ‘contraponto’, feito a partir do que ‘a gente tem’, que é ‘tão diferente’ pode indicar a importância de discutir-se sobre o que há de singular na prática do professor de Educação Física.

As palavras ‘gente’, ‘colegas’, ‘professores’, ‘Educação Física’, indicam o pertencimento a um grupo específico – o das professoras e professores de Educação Física, que enfrentam desafios em comum, mas que trazem consigo diversas formas de ‘pensar’ a prática pedagógica. Diante destes desafios e destas diferenças, defendem a importância dos ‘encontros’ entre esses pares, para ‘pensarem’ a sua prática, a partir do trabalho conjunto, buscando desenvolver práticas inovadoras (Quintão de Almeida, 2017), num trabalho colaborativo, entre os pares, como fica evidenciado nas falas abaixo:

“Nem todo mundo *pensa* a prática pedagógica do mesmo jeito que eu *penso*, realmente, principalmente quando a gente fala em profissionais da mesma área.”

“É difícil modificar um *pensamento* que já está instalado, uma concepção que já está inserida, mas a *gente* vai tentando. Às vezes, o complicado é quando vê *colegas* da própria disciplina, que pensam diferente” (Luiz, professor, em 27/10/2023).

“Por isso, por esses *encontros* que era só profissionais de *Educação Física*, encontrávamos todos os *professores*, era fantástico.”

“[...] um colaborando com o outro, isso não acontece porque a *gente* não tem *encontros* com profissionais. Então, é uma dificuldade que a *gente* vai ter, enquanto ele não se conscientizar e fizerem isso.” (Oliveira, professora, em 30/08/2023).

Quanto às discussões pedagógicas na escola, com os professores das demais disciplinas, especialmente nas Atividades de Coordenação (AC’s), os participantes da pesquisa referem-se à dificuldade de que as problemáticas enfrentadas, especificamente, nas aulas de Educação Física, sejam valorizadas e pautadas nos encontros. Tal dificuldade, fica evidenciada, por exemplo, na fala a seguir:

“[...] (a coordenação) pode me ajudar pessoalmente com o texto, com comentário de uma coisa pessoal pra mim, mas não que eu consiga usar alguma orientação pedagógica dentro das minhas aulas, não consigo, não dá, não cabe.” (Oliveira, professora, em 30/08/2023).

Além das dificuldades enfrentadas nas AC's, os participantes relatam situações que remetem a uma desvalorização do trabalho docente e à necessidade de mudança desse cenário e conseqüente valorização da professora e do professor e do trabalho realizado por ele(a). As palavras 'Educação Física', 'gente', 'colegas', 'professor(es)', 'disciplina', referem-se à comunidade de professores, que atuam nos diversos componentes curriculares, e que demonstram, através das relações que estabelecem no cotidiano das escolas, as suas representações sobre a Educação Física e os seus professores, como pode ser descrito abaixo:

“O grupo de *Educação Física* é responsável por apagar esse fogo, controlar os alunos e, o mais complicado, é que eles imaginam que a *Educação Física* é apenas dar a bola para os meninos e deixar acontecer”

“Quando a *gente* pensa nos nossos *colegas*, *professores* de outras áreas e a própria coordenação e direção da escola, também eles acham que a *Educação Física* é o desafogo, se tiver pegando fogo na escola.” (Carvalho, professor, em 27/10/2023).

“[...] essa desvalorização, eu percebi muito de amigos, de *colegas* de outras áreas. Na imagem, talvez eu colocasse todos numa roda, de mãos dadas, em uma roda, pra *gente* simbolizar a cooperação.” (Luiz, professor, em 27/10/2023).

“Para alguns gestores, a *Educação Física* é a *disciplina* que vai ocupar o tempo dos meninos, apenas que vai proporcionar diversão ou que vai ajudar nos projetos. Os *colegas* acham que a *gente* trabalha pouco.” (Maju, professor, em 31/10/2023).

“Ainda existe uma visão de *Educação Física*, que é muito oba oba, não é? Então, algo na escola, uma gincana, fica a critério do *professor* de *Educação Física*, ou outras coisas, mas eu estou falando em relação a *colegas*.” (Antônio, professor, em 25/08/2023).

“Eu fui o primeiro *professor* formado em *Educação Física* a trabalhar lá e eu senti ali, por parte do diretor, uma realização de um objetivo dele, de um sonho de ter uma pessoa da área.” (Carvalho, professor, em 27/10/2023).

Essa desvalorização também é sentida, com relação a estudantes e pais, não estando, portanto, restrita ao grupo de professores, que atuam nos demais componentes curriculares e aos gestores. Tal realidade pode ser observada quando o professor Carvalho diz:

“Quando a *gente* conversa com os pais dos alunos, por exemplo, eles não veem a *Educação Física* com aquela importância, como outras *disciplinas*. O próprio aluno, hoje, já não olha a *Educação Física* como a *gente* tem a convicção.”

A classe 4, denominada '*Especificidade da prática pedagógica em Educação Física*', foi responsável por 32,65% dos segmentos de texto. As palavras que compõem essa classe são: *realidade, espaço, metodologia, social, conteúdo, ideia, corporal, limitação, viver, prática pedagógica, planejar, foco, vivência, organizar, pensar, esporte, habilidades, motor, dança, físico, prático, exercício, autoconhecimento, atividade, fisiológico, mente, esportivo, possibilidades, desenvolver, brincadeira.*

O conteúdo dessa classe evidencia elementos que constituem o fazer pedagógico em Educação Física, quanto aos saberes construídos e acessados através das aulas, e às formas de produção, vivência e divulgação desses saberes. Esta categoria conecta-se com o segundo objetivo específico desta pesquisa que foi, a partir das imagens advindas das representações sobre a prática pedagógica em Educação Física, interpretar as pistas oriundas da reflexão sobre estas, construindo propostas que possam orientar a prática pedagógica de professoras e professores de Educação Física Escolar, no município de Vitória da Conquista. A seguir, serão apresentadas tais pistas, além das inferências e interpretações sobre elas.

4.3.3 Pistas para orientação da prática pedagógica das professoras e professores de Educação Física Escolar.

Todas as palavras pertencentes a esta classe, denominada '*Especificidade da prática pedagógica em Educação Física*', relacionam-se diretamente com o fazer pedagógico do professor de Educação Física e as especificidades presentes nas suas intervenções, nas várias formas de produção e acesso aos saberes tratados nas aulas de Educação Física. Contudo, que pistas estas palavras revelam? Ao mesmo tempo em que representam um diagnóstico, estas pistas se apresentam como proposições para o desenvolvimento da prática pedagógica em Educação Física, considerando a representação social do grupo de professores que atuam no Ensino Médio, na cidade de Vitória da Conquista.

As falas abaixo trazem, em seu conteúdo, a ideia de que existe a necessidade de compreender a relação entre a prática pedagógica e as capacidades socio-cognoscitivas dos estudantes, à realidade vivida no seu percurso formativo, considerando o contexto que envolve a escola e a comunidade da qual faz parte, além

dos recursos disponíveis para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. Castellani Filho et al. (2014), quando cita Libâneo (1985), diz que “há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno”. Essa, portanto, é a primeira pista para orientação da prática pedagógica dos professores e professoras de Educação Física: ‘*Compreensão da relação entre prática pedagógica e a realidade dos estudantes e da escola*’.

As palavras *realidade*, *vivência*, *prática*, *espaço*, trazem elementos que demonstram um olhar sobre o contexto que cerca os estudantes e as escolas; e as palavras *conteúdo*, *ideia*, *foco*, *metodologia*, revelam algumas das formas de intervenção dos professores, diante da realidade enfrentada no cotidiano, com os estudantes. Sobre essa necessidade de compreensão, os professores participantes da pesquisa dizem:

“Eu penso que a nossa função é principalmente trazer o *conteúdo*, trazer o que a gente planejou, trazer as aulas pra realidade dele, pra sua *vivência corporal*, pra sua *vivência social*, pra sua *prática*.”

“Se for *conteúdo* por *conteúdo*, é fácil. A gente pega e repete o que está escrito aí nos livros, nas apostilas. Mas, a *ideia* é ensinar dentro da sua *vivência*, dentro da *realidade* desse aluno. Não pode perder esse *foco*.” (Antônio, professor, em 25/08/2023).

“[...] então, para cada *espaço*, para cada *realidade*, você utiliza uma *metodologia* diferente. Agora, basicamente, eu acredito na *metodologia* do que você encontra, quem são seus alunos, qual o *espaço* que você trabalha.”

“Os objetivos são vários, mas a forma de trabalhar, a *metodologia*, você tem que ter em mãos. Claro, quem são seus alunos, que *espaço* você está trabalhando e o que você realmente quer.” (Maria, professora, em 27/09/2023).

“Eu penso que o principal *foco* para o nosso aluno é ensinar sobre a sua vida em relação aos *conteúdos* de Educação Física, seja de saúde, seja biológico.” (Antônio, professor, em 25/08/2023).

A partir das falas, conclui-se que os professores participantes deste estudo defendem a importância de que, na sua prática pedagógica, o professor aproxime o saber a ser tratado, da realidade do estudante e da escola, considerando os recursos disponíveis para o desenvolvimento das aulas. E essa prática de contextualização do conteúdo deve estar no ‘foco’ do professor, ao tempo em que ele seleciona os saberes a serem tratados nas aulas e organiza sua metodologia de trabalho.

Diante disso, pode-se dizer que a realidade vivida pelos estudantes e suas escolas, interfere no planejamento do professor, tanto na escolha do que ensinar, como também de como ensinar, o que reforça a ideia de Schön (1992), sobre o pensar

“praticamente”, ou seja, quando o professor procura refletir sobre a suas ações, em cada situação, utilizando-se de uma racionalidade prática.

A segunda pista para orientação da prática pedagógica é: ‘*Construção de saberes através do movimento corporal*’. Essa pista nasce da análise das falas abaixo, onde são citadas as palavras ‘prática pedagógica’, ‘possibilidades’, ‘pensar’, ‘foco’, ao referir-se à intervenção pedagógica na construção de saberes, e as palavras ‘vivência’, ‘corporal’, ‘espaço’, ‘limitações’, ‘dança’, ao serem reveladas as formas de intervenção utilizadas, especialmente, por professoras e professores de Educação Física, na construção destes saberes, numa perspectiva teórico-prática, apontando também para a contribuição na formação humana dos estudantes, como pode ser demonstrado a seguir:

“Pra descrever a *prática pedagógica* de Educação Física, eu *penso* que ela serve ou serviria pra proporcionar ao aluno uma *vivência corporal* pra, não só adquirir, mas aperfeiçoar os movimentos, não deixando de lado a questão da formação do ser humano, do cidadão como um ser participante da sociedade.” (Carvalho, professor, em 27/10/2023).

“Eu estou numa escola que não tem o *espaço* adequado para a *prática pedagógica* da Educação Física, que a gente sabe que é cultura *corporal*, movimento *corporal*. Não adianta, a gente não vai poder fugir disso nunca.” (Maria, professora, em 27/09/2023).

“Eu penso que as aulas de Educação Física não devem ter *limites*, apenas o do respeito, do trabalho em grupo [...] não que as aulas na sala sejam ruins, mas eu penso que o principal *foco* da nossa disciplina é não ter as *limitações* que as outras disciplinas tem.” (Antônio, professor, em 25/08/2023).

“Eu não posso negar aos meus alunos o *conteúdo* da Educação Física, que é esporte, *dança*, o movimentar, o *vivenciar* essas *atividades* motoras, porque é de fundamental importância que eles tenham esse conhecimento, e é o que a gente trabalha, o nosso trabalho é esse.” (Maria, professora, em 27/09/2023).

Ao descreverem sua prática pedagógica e falarem sobre as formas de produção de saberes nas aulas de Educação Física, os participantes ressaltam a importância de que seja garantido ao estudante, a vivência corporal, o movimento, a exploração de outros espaços, buscando romper com as limitações impostas aos corpos na rotina das escolas, no cotidiano das aulas dos demais componentes curriculares. Aqui, fala-se em não ter limites, em permitir que o estudante vivencie práticas corporais, muito além da perspectiva do aperfeiçoamento do movimento, mas, especialmente, buscando garantir o direito dos estudantes de vivenciarem esse movimento e conhecerem as diversas manifestações da cultura corporal – esporte, jogos,

brincadeiras, dança, dentre outros – como parte fundamental da sua formação escolar e humana.

A terceira pista encontrada, ao apreendermos elementos que tratam da especificidade da prática pedagógica em Educação Física, é ‘*Ter sempre um olhar sobre a formação humana*’. Nas falas das professoras e professores, é constante a perspectiva de contribuição na formação humana, para além das aulas, desenvolvendo atitudes referentes ao trato com o outro, às relações que estabelece na sua vida em comunidade e os impactos para a sociedade como um todo, a partir desses saberes produzidos. Abaixo, estão algumas falas que nos apontam um elo existente entre a prática pedagógica em Educação Física e a formação humana:

“Eu tento ensinar como a pessoa deveria se portar para *viver* melhor consigo mesmo e com os pares, assim, comportamentalmente, sabe? (Maju, professor, em 31/10/2023).

“Você *planeja* uma aula, você leva para o seu aluno, de repente, aquela aula, pode levar seu aluno pra outras dimensões, não só corporais, mas sociológicas, filosóficas, de pensar, de analisar.” (Maria, professora, em 27/09/2023).

“O que importa, bem assim, pra gente, é o que o aluno *pensa*, porque ele é o foco do nosso trabalho.” (Maju, professor, em 31/10/2023).

“[...]muitas vezes você deixa de lado toda essa idealização do conteúdo, da *metodologia*, do processo, pra ser mais humano, pra estar com seus alunos, porque...tempo curto, entendeu?” (Maria, professora, em 27/09/2023).

“[...]e saber também como se comportar nos ambientes, se comportar com as pessoas, a se relacionar, sempre *pensando* no respeito ao outro, pensando no direito do outro, nos seus deveres.” (Carvalho, professor, em 27/10/2023).

“E o *esporte* traz isso, a questão do respeito, *desenvolvimento* do respeito com o outro, com o diferente. Coloco eles para trabalhar, meninos e meninas juntos. Aprendi isso na faculdade, para o menino aprender a respeitar a menina - a gente tem um sério problema com isso, justamente por causa dessa divisão.” (Oliveira, professora, em 30/08/2023).

“[...]num primeiro momento, nós temos a habilidade de trabalhar – principalmente dentro dos *esportes* coletivos – nós temos a chance de trabalhar valores como ética, respeito, união, cooperação, não exclusão, ou inclusão, a *possibilidade* da gente trabalhar o companheirismo, o resgate do espírito de união, de grupo[...]

(Luiz, professor, em 27/10/2023).
 “A gente tem uma gama de caminhos, desde os *esportes*, os jogos, as *brincadeiras*. Já que só, inicialmente, a gente *pensa* na questão das regras, do que é permitido, do que não é permitido, acho que já é uma coisa que contribui bastante nessa formação do ser humano.” (Carvalho, professor, em 27/10/2023).

“Porque a questão *física*, a questão da *prática esportiva* ou da *prática da dança*, do jogo, ela é muito importante, mas o mais importante é, como que eu vou usar isso na minha sociedade?” (Maju, professor,

em 31/10/2023).

Essa pista descortina propósitos que vão além do ensino e aprimoramento de movimentos, ou mesmo o conhecimento técnico dos esportes e jogos. Aqui, são apresentadas ideias sobre a prática pedagógica, que tem a formação humana como aspecto central e colocam o ensino dos saberes como instrumento para que essa formação se consolide, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento de atitudes éticas, de respeito, inclusão, empatia, cooperação. Esse processo formativo acontece, em especial, através vivência do esporte e demais jogos coletivos, favorecendo a convivência com o diferente, entre meninos e meninas, entre diferentes níveis de habilidade e vivência corporal, podendo contribuir para que a Educação Física tenha significado, também, para os estudantes (Molina Neto, Bossle e Wittizorecki, 2010).

A quarta pista que contribui na orientação da prática pedagógica em Educação Física é '*O planejamento precisa ser intencional*', a partir da qual pode-se reafirmar a importância do 'planejamento' e da 'organização' - palavras evocadas, apresentadas na análise prototípica, e que compõem o SP e o NC, respectivamente, da RS sobre a prática pedagógica em Educação Física. Na fala, a seguir, o planejamento é apresentado como instrumento que necessita estar carregado de intencionalidade, de um olhar atento sobre quais são os objetivos, onde se quer chegar através dessa prática. Fala-se, aqui, em prática pedagógica como processo, ou seja, como algo dinâmico, em construção:

“A função da *prática pedagógica* em Educação Física nada mais é que um processo pra chegar em algum lugar, na Educação Física. A gente tem que ter uma *organização metodológica*. Então, pra trabalhar um certo conteúdo, você tem que planejar quais são seus objetivos, suas finalidades, através daquele conteúdo.” (Maria, professora, em 27/09/2023).

No desenvolvimento da prática pedagógica, enquanto buscam alcançar os objetivos propostos no seu planejamento, professoras e professores de Educação Física enfrentam diversas dificuldades, como as que estão relatadas nas falas abaixo:

“Sempre vou trabalhar nesse formato, porque até hoje foi o melhor formato que eu vi. Então, foi isso que eu aprendi. Sempre enfrento alguma dificuldade para desenvolver minha *prática pedagógica*, todos os dias eu enfrento: eu não tenho material, eu não tenho estrutura física, eu não tenho apoio.” (Oliveira, professora, em 30/08/2023).

“Um problema, é a questão física, mesmo, sem um material, sem uma coisa mais *organizada*, ou mesmo um *espaço físico* adequado. A gente tem uma luta grande – acho que todo professor tem alguma

história, ou já saiu da escola e foi para uma quadra pública, ou já teve que disputar com o pessoal do bairro aquele espaço, ou um aluno teve que trazer bola ou outro material pra ser utilizado nas aulas.” (Antônio, professor, em 25/08/2023).

Assim como são citadas na classe 1, anteriormente apresentada, as condições de trabalho, no que se refere à disponibilidade de um espaço físico adequado e recursos materiais para a realização das atividades didático-pedagógicas, são apontadas como elemento dificultador para o desenvolvimento da prática pedagógica, e de todo planejamento que a cerca. A esse respeito, o professor Antônio diz que “todo professor tem uma história”, indicando que essa é uma problemática presente no cotidiano de professores e professoras de Educação Física, em diferentes lugares e épocas, e que continua a ser um desafio a ser enfrentado.

A quinta pista que pode orientar a prática pedagógica é: *‘É preciso garantir que o estudante acesse e amplie o conhecimento’*. Nas falas dos participantes, é possível perceber o reconhecimento da importância de proporcionar aos estudantes, através das aulas, a ampliação do conhecimento que se refere ao jogo, brincadeira, esporte, ginástica, dança, dentre outras manifestações. Fala-se em “aumentar a cultura esportiva” (Maju) e contribuir para que o estudante se conheça, quanto aos seus limites e possibilidades, e também se socialize, como ressalta a professora Maria. Abaixo, estão as falas que reforçam e ampliam essa ideia:

“A gente teria que ter o entendimento, todos nós, que a Educação Física ensina o ser humano, o aluno, a *vivenciar*, através das *práticas corporais* – do movimento, jogo, *esporte*, *dança* – a se conhecer, enquanto pessoa, seus *limites*, suas *possibilidades*, e também se socializar.” (Maria, professora, em 27/09/2023).

“Eu acabei misturando uma pedagogia do *esporte* com uma tendência de saúde renovada. Então, eu atuo nessa perspectiva. Durante o tempo que eu estou com os alunos, eu procuro ampliar o leque de *possibilidades esportivas*, aumentando essa cultura *esportiva*.” (Maju, professor, em 31/10/2023).

“[...]tentar modificar essa realidade aos poucos, trazendo outras atividades, outros momentos que não sejam só a questão da bola em si, a questão do baba em si, então modificar um pouco isso, transformar um pouco isso, tentar mostrar uma outra realidade.” (Antônio, professor, em 25/08/2023).

“Mas a gente tem que persistir, para que a gente possa estar adaptando, fazendo as *atividades* para que eles *vivenciem*, porque eles não têm muito conhecimento, a gente tem, quem tem conhecimento da *prática pedagógica* somos nós, nós é que sabemos quais são os conteúdos que tem que ser trabalhados.” (Maria, professora, em 27/09/2023).

Diante da necessidade de garantir o acesso e ampliação do conhecimento de

que trata a Educação Física, os professores defendem que as aulas devem incluir temas historicamente desprivilegiados, como a ginástica, a dança, as lutas, dentre outros. Tal ampliação reafirma o direito ao acesso aos bens culturais, historicamente produzidos pela humanidade, dentre os quais estão as manifestações da cultura corporal.

Vale ressaltar que, para que estes temas, sejam incluídos nas aulas, faz-se necessário o desenvolvimento de ações pedagógicas de contraposição ao processo de esportivização das aulas de Educação Física, iniciado em 1946, com a Reforma Capanema, que enfraqueceu a relação entre Educação Física e instrução militar e favoreceu a eleição do esporte como tema prioritário e, muitas vezes, único, das aulas de Educação Física (Goellner, 1996). A inclusão de outros temas, para além do esporte, pertence, em certa medida, às professoras e professores, como defende a professora Maria, quando diz “nós é que sabemos quais são os conteúdos que tem que ser trabalhados”.

Ao tempo em que defendem a ideia de que as aulas de Educação Física devem garantir o acesso e ampliação do conhecimento, as professoras e professores, a partir da sua concepção de trabalho, relacionam o quê, com o para quê da prática pedagógica, quando falam sobre a sua função, sobre o que essa prática pode produzir e que o estudante pode levar para a sua vida, em sociedade. Aqui, encontra-se a sexta pista de orientação: ‘*O Professor/Professora precisa ter clareza da função da Educação Física*’. Os participantes falam em ‘inserção social’, ‘saúde’, ‘bem-estar’, ‘qualidade de vida’, ‘autoconhecimento’, ‘entender limites’ e ‘projetar possibilidades’, como pode-se entender a seguir:

“[...]o esporte seria uma das ferramentas, uma das principais ferramentas educacionais e de inserção social no Brasil. É claro que ela não é um a única, o único vetor de trabalho, né? Existem as outras, a dança, o jogo, a brincadeira, a ginástica.” (Maju, professor, em 31/10/2023).

“A função da prática é de construção de conhecimento, de informação da necessidade da prática, do movimento humano, na busca por uma melhor saúde, bem-estar e qualidade de vida.” (Luiz, professor, em 27/10/2023).

“A função da prática pedagógica é o aprendizado, autoconhecimento, aprendizado e aprender lidar com o mundo ao seu redor. (Oliveira, professora, em 30/08/2023).

“[...]ele (o aluno) precisa da prática da Educação Física, voltada para o exercício físico, para a atividade física, para o bem-estar, a busca da melhoria da mente, então eu ensino mais essa linha.” (Luiz, professor, em 27/10/2023).

“Ensina a se conhecer fisicamente, comportamentalmente, socialmente. Ensina a entender limites. Ensina a projetar *possibilidades*, não só na área *esportiva*, mas em qualquer área, ensina a buscar uma qualidade de vida melhor.” (Maju, professor, em 31/10/2023).

O entendimento da função da Educação Física reflete, em grande medida, as referências teóricas acessadas em todo o processo formativo do professor, desde a licenciatura, até o momento presente. Tal entendimento se traduz na “linha” de trabalho, como diz o professor Luiz, orientando as suas práticas e o que se propõe através delas. Em várias falas, estão presentes elementos que aliam a prática pedagógica à formação do professor, na definição do que é Educação Física, qual o seu papel como componente do currículo, qual a sua contribuição para o processo formativo do estudante e para a sociedade, como um todo:

“Existem as outras, a *dança*, o jogo, a *brincadeira*, a ginástica. São as vertentes da Educação Física. Eu me descreveria e acabaria sendo influenciado ao dizer para uma outra pessoa, a dizer que a *prática esportiva* talvez seja o meu norte na escola.” (Maju, professor, em 31/10/2023).

“Eu sempre gostei de falar do aspecto da saúde, do *exercício físico* e das *habilidades motoras* também, a questão da Educação Física escolar, voltada para a prática desportiva, mas também voltado para o trabalho de bem-estar, para o trabalho de um corpo mais completo, um trabalho mais holístico.” (Luiz, professor, em 27/10/2023).

Independentemente da concepção teórica que orienta a formação inicial de cada professora e professor, e se torna o ‘norte’ da sua prática pedagógica, é fundamental que se compreenda a função da Educação Física como componente do currículo escolar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Essa compreensão pode se constituir como elemento orientador das práticas, à medida em que os professores intervêm pedagogicamente, construindo saberes, através de intencionalidades presentes no seu planejamento, afim de que essas práticas confirmem sentido às intencionalidades. (Franco, 2016).

Nem toda ação docente é, por conseguinte, pedagógica (Ibidem). Portanto, na construção de uma prática que seja, de fato, pedagógica, é fundamental a constante reflexão, afim de que a intencionalidade proposta no planejamento se constitua em encaminhamentos que favoreçam a construção de saberes. As pistas encontradas, ao serem analisadas, as imagens advindas das representações de professoras e professores sobre a prática pedagógica em Educação Física, são um convite à reflexão, no sentido de buscar a consonância entre as suas intencionalidades, a

realidade vivida no cotidiano das escolas e as possibilidades de produção e veiculação de saberes da cultura corporal.

A prática, realmente, pedagógica, em Educação Física, é uma construção recente, já que, até a década de 1980, a Educação Física ainda era compreendida, essencialmente, como atividade e as professoras e professores, formados a partir de currículos que superdimensionavam o conhecimento técnico e as capacidades físicas, estavam afastados das decisões político-pedagógicas, partindo da premissa que o “pensar” não era sua responsabilidade. (Fensteseifer, 2001). Diante disso, pode-se dizer que, ouvir professoras e professores, em diferentes momentos da carreira, defendendo sua autonomia pedagógica, sua capacidade de, a partir de intencionalidades, atuar pedagogicamente, representa a possibilidade de superação da histórica dicotomia entre teoria e prática, na Educação Física, que lhe conferiu um caráter eminentemente prático, com pouca ou nenhuma intenção pedagógica.

Se entre as décadas de 1970 e 1980, professores buscaram ingressar nos programas de pós-graduação, na intenção de alcançarem reconhecimento acadêmico, o que favoreceu o contato com debates pedagógicos sobre a realidade brasileira (Bracht, 1999), ainda hoje, professoras e professores buscam participar de espaços de discussão e expressam, nas suas falas, a importância do reconhecimento e valorização da sua identidade docente. Estes professores, mesmo enfrentando diversas problemáticas no cotidiano das escolas, nas aulas de Educação Física, buscam construir proposições com intencionalidades, que possam conferir sentido e significado à sua prática.

Diante disso, e considerando os objetivos propostos neste estudo, pode-se dizer que, ao ouvir professoras e professores sobre a prática pedagógica, buscando identificar e analisar as suas representações sociais sobre a mesma, e apreender as imagens advindas dessas representações, propõe-se apresentar tal estudo como espaço de discussão e convite à reflexão, na perspectiva de contribuir para o fortalecimento e valorização da prática docente e da sua autonomia pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras palavras do título deste estudo, “Na sala e na quadra”, guardam, em seu significado, a grandeza do desafio enfrentado na escrita deste trabalho,

especialmente quando este requer rigor científico, além de ser a expressão do dilema vivido, desde que pisei o chão da escola, ainda durante a licenciatura. Tal dilema é vivenciado por cada professora e professor, que fizeram e fazem a história da Educação Física e, nela, possuem suas próprias histórias, e angústias, e desejos. Esse estudo, para mim, se inicia ainda no final da década de 1990, quando comecei a atuar na docência e me perguntar: o que é ensinar na sala e na quadra? O que torna tão desafiador traduzir, na prática, o que queremos, o que intentamos? Ainda não tenho todas as respostas, mesmo depois de quase trinta anos de licenciada, e não sei se terei um dia. Mas, aqui, resolvi compartilhá-las com outros professores, que se fazem essas e outras perguntas, no sentido de encontrar caminhos possíveis para a construção da nossa prática pedagógica.

Para falar dessa prática, inicialmente, precisávamos compreender o que pensam os professores a seu respeito, como a representam. Por isso, o encontro com a Teoria e Método das Representações Sociais logo se apresentou como possibilidade de entendimento das diversas formas de pensar e agir, construídas a partir de várias concepções e referências teóricas, expressas na prática docente de professoras e professores, que atuam no Ensino Médio, em Vitória da Conquista. Muito além de apreender conceitos, pudemos ouvir a história da Educação Física contada através das suas experiências docentes, identificando elementos que compõem a representação social sobre a prática pedagógica, tanto nos aspectos que refletem o pensamento do grupo, quanto naqueles que guardam a realidade vivida por cada indivíduo, em particular.

Partindo dessas ideias introdutórias, tecemos, aqui, as considerações que, no nosso entendimento, não são finais, mas transitórias, pois retornaremos à escrita, lembrando as fases da pesquisa, as limitações do estudo, abordando os resultados que julgamos mais significativos e que podem ancorar as recomendações para a construção de uma prática pedagógica em Educação Física. E, ao final, depois de elencadas as lacunas e limites do estudo, apresentaremos proposições de pesquisas futuras.

Nosso problema de pesquisa nasceu da necessidade de investigar quais os sentidos e significados das Representações Sociais de professores de Educação Física do Ensino Médio, sobre a prática pedagógica, na constituição da sua prática docente. Nessa perspectiva, nosso objetivo geral foi investigar, como as

Representações Sociais de professoras e professores, construídas sobre a prática pedagógica em Educação Física, contribuem com imagens que possam orientar a ação docente e a construção de saberes na Educação Física Escolar.

Podemos dizer que respondemos à questão e atendemos aos objetivos específicos desta pesquisa, que foram: Identificar e analisar as representações sociais sobre a prática pedagógica em Educação Física, construídas por professores do Ensino Médio em Escolas Estaduais de Vitória da Conquista; a partir das imagens advindas dessas representações, interpretar as pistas oriundas da reflexão sobre estas, construindo propostas que possam orientar a prática pedagógica; e produzir uma WebQuest - ferramenta virtual que possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica, a troca de experiências e a construção de possibilidades metodológicas para as aulas de Educação Física, e que terá o acesso disponibilizado aos professores.

Para atingirmos esses objetivos, enfrentamos dificuldades e desafios, que se constituíram como limites para esse estudo, que foram: a falta de um diretor do Núcleo Territorial de Educação (NTE), nomeado, para assinar a liberação para realização da pesquisa, o que causou um retardamento no envio da documentação ao Comitê de Ética, para conseguinte autorização; a limitação de tempo para desenvolvimento da pesquisa, sem que a pesquisadora pudesse ser liberada, nem parcialmente, das suas atividades laborais, na escola; as demandas pessoais e profissionais dos participantes da pesquisa, que dificultaram a disponibilidade de tempo para as entrevistas; além do tempo demandado para realização da transcrição das entrevistas e preparação do corpus textual, para análise no Iramuteq.

Os resultados encontrados, através das imagens das representações, e das pistas que orientam a prática pedagógica em Educação Física, nos possibilitam elencar, a partir de uma discussão científica e didático-pedagógica, algumas sugestões: em primeiro lugar, gostaríamos de propor que as condições de espaço e materiais para as aulas de Educação Física sejam pautadas nas redes de ensino, buscando estratégias de enfrentamento da situação, a partir da concepção desses espaços e materiais enquanto recursos didático-pedagógicos, que podem favorecer, substancialmente, o desenvolvimento da prática pedagógica. Em segundo lugar, sugerimos que o NTE, na cidade de Vitória da Conquista, promova encontros periódicos entre os professores de Educação Física, para discussão de temas que

envolvem a prática pedagógica, troca de experiências docentes, sistematização de propostas de intervenção e colaboração pedagógica, afim de incentivar a busca pela formação continuada, e valorizar as ações realizadas em cada unidade escolar, contrapondo-se ao isolamento vivido por alguns destes professores, pela falta de oportunidade de convivência profissional com colegas da área.

Em terceiro lugar, tendo em vista que a Educação Física é um componente curricular e que precisa estar inserida na proposta pedagógica da escola, sugerimos que sejam realizados encontros de discussão curricular, nos AC's coletivos, que envolvem todos os professores das unidades escolares, onde sejam apresentados os objetivos elencados no planejamento, em todas as áreas, buscando pontos de convergência, possibilidades de colaboração e avanços possíveis na construção curricular, na realidade vivida em cada escola. cremos que tal ação pode contribuir para uma maior inserção dos professores de Educação Física nas discussões pedagógicas das escolas, além de promover a valorização do seu trabalho diante dos demais professores e o conseguinte pertencimento ao corpo docente.

Em quarto lugar, salientamos, aqui, que o professor de Educação Física precisa estar num ambiente que favoreça a reflexão sobre a sua prática, a fim de que suas ações sejam intencionais, problematizadoras, contextualizadas e sistematizadas. Por isso, faz-se necessário que haja incentivo para que os professores busquem a formação continuada, especialmente os programas de pós-graduação, para não só seguirem estudando, como também pesquisando sobre a realidade que os cerca, na perspectiva de produzir novos conhecimentos e proposições para o enfrentamento dos problemas vivenciados no cotidiano docente. Nesse sentido, também é fundamental que os cursos de Licenciatura promovam, intencionalmente, uma maior aproximação entre a formação inicial e a realidade das escolas, afim de que os futuros professores e professoras se aproximem desta realidade, refletindo sobre a mesma, ao tempo em que projetam suas intervenções pedagógicas, antes e depois da conclusão da graduação.

Em quinto lugar, propomos que o planejamento faça parte, efetivamente, do cotidiano dos professores de Educação Física e que esse planejamento seja, constantemente, rediscutido, buscando adequá-lo à realidade de cada turma, em cada escola. Em sexto lugar, acreditamos ser de fundamental importância, que os professores viabilizem a vivência corporal no processo de ensino e aprendizagem,

favorecendo e ampliando as experiências de movimento e a construção de saberes através delas, propondo alternativas para ampliação do acesso ao conhecimento de que trata a Educação Física. E que esse conhecimento seja acessado, nas suas mais diversas manifestações, de acordo com a realidade dos estudantes e das escolas, na perspectiva de contribuir para o enriquecimento das suas experiências de aprendizagem e produção de saberes.

Portanto, apoiados nas lacunas, limites e resultados do estudo, sugerimos como ideia de pesquisas futuras, por exemplo, analisar, de que forma, a valorização da Educação Física como componente curricular e dos seus professores, impacta a prática pedagógica destes e a consolidação deste componente no processo de formação dos estudantes. Outra possibilidade seria estudar, de que forma, os professores desenvolvem suas práticas, a partir das suas intencionalidades e das proposições expressas através do planejamento, ou seja, como convivem, na prática, com o dilema de buscar a indissociabilidade entre teoria e prática na Educação Física.

Este estudo, muito mais que o cumprimento de uma etapa na formação a nível de Mestrado, se constitui em oportunidade de olhar para mim mesma, para minha trajetória docente, ao tempo em que olho, de forma reflexiva e atenta, para as trajetórias de outros colegas professores. Ouvir as suas histórias, trouxe o desafio de, respeitosamente, considerar cada experiência, cada pensamento, a partir da riqueza da sua singularidade, enquanto encontro respostas e me saltam aos olhos outras tantas perguntas, num movimento contínuo de pensar e repensar sobre quem somos, o que intentamos e o que, realmente, fazemos, a partir da nossa prática.

REFERÊNCIAS:

ABRIC, Jean-Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. de (orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000.

_____. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.

_____. **Méthodologie de recueil des représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALMEIDA, A.M.O; SANTOS, M.F.S.; TRINDADE, Z.A. **Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas**. Temas em Psicologia da SBP. Vol. 8 nº3, p.257-267, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. In: Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

_____. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Em aberto, v. 14, n. 61, 1994.

ASCH, Solomon E. Formando impressões de personalidade. **The journal of abnormal and social psychology** , v. 41, n. 3, p. 258, 1946.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. **A educação física na escola brasileira de primeiro e segundo graus, no período de 1930-1986: uma abordagem sociológica**. 1988. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BICEGLIA, Ilza Lígia. **Representações sociais de profissionais da educação física sobre a psicologia aplicada ao esporte**. 2008. 171 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2008.

BOMFIM, Natanael Reis; GARRIDO, Walter Von Czékus. Pesquisa Solidária e Colaborativa em Educação. **Revista Educação em Debate**, v. 41, n. 78, 2019.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes** , v. 69-88, 1999.

BRACHT, Valter. 30 anos do CBCE: os desafios para uma associação científica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** , v. 30, n. 3, 2009.

BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, 1971.

_____. **Portaria Ministerial nº 168**, de 17 de abril de 1956. Disponível em: <http://cemefsv.eeffto.ufmg.br:8088/index.php/impresso-contendo-portaria-ministerial-n-168-de-17-de-abril-de-1956-e-portaria-n-37-de-27-de-junho-de-1956-da-divis-o-de-educacao-fisica-do-mec>

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; ROUQUETTE, Michel-Louis. Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, p. 435-445, 2003.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educacional crítica** . Edições Morata, 1996.

CARR, Wilfred; HARTNETT, Anthony. **EBOOK: Educação e a Luta pela Democracia** . McGraw-Hill Education (Reino Unido), 1996.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez Editora, 2014.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Autores Associados, 2002.

CUNHA, Fernando José de P. & NASCIMENTO, Juarez Vieira do. **Contribuições para a prática pedagógica de professores de Educação Física no ensino fundamental: um estudo de casos na rede pública estadual em Florianópolis** in: Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente - (Temas em movimento), v. 1/ Alessandra Folle, Gelcemar Oliveira Farias, organizadoras. – Florianópolis: Editora da UDESC, 2012.

DA SILVA, Fernanda Azevedo Gomes; SILVA, Luis Aureliano Imbiriba; LÜDORF, Silvia Maria Agatti. Concepções de corpo e a prática pedagógica dos professores de educação física do ensino médio. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 1, 2015.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo**, v. 1, p. 34-50, 2012.

DE ALMEIDA, Felipe Quintão. Educação Física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, p. 7-16, 2017.

DE MELO, Victor Andrade. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história**. 1996. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/115232>

DE SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro EdUERJ, 1998.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, Vozes, 1996.

FARIAS, Gelcemar Oliveira et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 441-454, 2018.

FARIAS, Gelcemar Oliveira. SHIGUNOV, Viktor. & NASCIMENTO, Juarez Vieira do. **Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional**. in: Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente - (Temas em movimento), v. 1/ Alessandra Folle, Gelcemar Oliveira Farias, organizadoras. – Florianópolis: Editora da UDESC, 2012.

FARR, R. **Representações sociais: a teoria e sua história**. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; Guareschi, Pedrinho (Org.). Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 2013.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A educação física na crise da modernidade. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2001.

_____. Epistemologia e prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 3, p. 203-214, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e história oral**. Rio de Janeiro: Topoi, v. 3, p. 314-332, 2002.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e de grupos. In: BAUER, M.W. e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. **Paris: Prensas Universitárias de Francia**, 1989.

GILLY, Michel; RANZI, Serlei Maria Fischer; SILVA, Maclóvia Correa da. As representações sociais no campo educativo. **Educar em Revista**, p. 231-252, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método francês e a militarização da Educação Física na escola brasileira**. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). Pesquisa histórica na educação física brasileira. Vitória: UFES, 1996.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, JERP Associação entre variáveis de aparência morfológica e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 10, pág. 99-112, 1996.

GUIMELLI, Christian. **La pensée sociale**. 1999.

HUBERMAN, Michael. Redes que alteram o ensino: Conceitualizações, trocas e experimentos. **Professores e ensino**, v. 1, n. 2, p. 193-211, 1995.

JEBER, Leonardo José. A relação teoria e prática no ensino e suas implicações na área da educação física escolar. **Motrivência**, n. 8, p. 79-90, 1995.

JESUÍNO, Jorge Correia; MOSCOVICI, Serge. Conversa com Serge Moscovici. **Artigos sobre Representações Sociais**, v. 22, não. 1, pág. 11.1-11.21, 2013.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. **As representações sociais**, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2001.

_____. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. **Psychologie sociale**, v. 2, p. 357-378, 1984.

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

JUNIOR, Bottentuit; BATISTA, João; COUTINHO, Clara Pereira. O Uso da Estratégia WebQuest no Ensino Superior: uma análise de duas experiências. 2010.

JUNIOR, Edivaldo Góis; GARCIA, Alessandro Barreta. A eugenia em periódicos da Educação Física Brasileira (1930-1940). **Journal of Physical Education**, v. 22, n. 2, p. 247-254, 2011.

KINZO, MARIA D.'ALVA G. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo em perspectiva**, v. 15, p. 3-12, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude; NAUMANN, Hans. **Antropologia Estrutural**. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1967.

MACHADO, Laeda Bezerra. **Aproximações em torno da zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores**. **ETD**, Campinas, v. 14, n. 02, p. 186-201, dez. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922012000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 ago. 2024.

MEDINA, João Paulo S. **Educação física cuida do corpo... e "mente"**. Papyrus Editora, 2018.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola: os impasses atuais**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. **Textos em representações sociais**, v. 2, p. 89-111, 1995.

MOLINA NETO, V., BOSSLE, F., WITTIZORECKI, E. S. Formação de professores de Educação Física. in: TERRA, Dinah Vasconcellos; JÚNIOR, Marcílio Souza (Ed.). **Formação em educação física & ciências do esporte: políticas e cotidiano**. Aderaldo & Rothschild, 2010.

MOLINA NETO, Vicente. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre-RS/Brasil. **Movimento. Porto Alegre. Vol. 9, n. 1 (jan./abr. 2003), p. 145-169**, 2003. Stenhouse (1984, 1987)

MOLINER, Pascal; TAFANI, Eric. Atitudes e representações sociais: uma abordagem teórica e experimental. **Revista europeia de psicologia social**, v. 27, n. 6, p. 687-702, 1997.

MOSCOVICI, Sérgio. **Representações sociais: investigações em psicologia social** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Pré-condições para a explicação em psicologia social. **Polis: Investigação e Análise Sociopolítica e Psicosocial** , v. 3, pág. 11-47, 2003.

_____. **Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história.** In JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.45-66

_____. **Representações sociais: Ensaio em psicologia social** . Nyu Press, 2001.

_____. A representação social da psicanálise. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge; LAGE, Elisabeth. Estudos em influência social III: Influência majoritária versus minoritária em um grupo. **European Journal of Social Psychology** , v. 6, n. 2, p. 149-174, 1976.

_____. La psychanalyse, son image, son public [Psychoanalysis, its image, its audience]. **Paris: PUF**, 1961.

NAHAS, Markus Vinícius. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. **Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar/Escola de Educação Física e Esporte**, p. 17-20, 1997.

RATEAU, Patrick et al. **Teoria da Representação Social**. Tradução: Claudia Helena Alvarenga. In: Van Lange, P.A.M.; Kroganski, A.W.; Higgins, E.T.(Org.). **Handbook of theories of social psychology**, v.2. London: SAGE, 2012. p.477- 497. Título original: Social Representation Theory.

RATEAU, Patrick. Ideologia, representação social e atitude: estudo experimental da sua hierarquia. **Revue Internationale de Psychologie Sociale = Revisão Internacional de Psicologia Social** , v. 13, n. 1, pág. 29-57, 2000.

_____. Les représentations sociales. 1999.

REI, Bruno Duarte; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, p. 483-497, 2012.

ROCHA, 2023

ROCHA, 2010.

ROCHA, Patricia S. P. **Os conteúdos das aulas de educação física e os elementos que justificam a sua escolha**: refletindo a partir do discurso dos professores da rede pública estadual da Bahia. *Efdeportes*, Buenos aires, n. 172, p. 1-5, set. 2012.

SANTINI, Joarez; NETO, Vicente Molina. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 209-222, 2005.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, v. 77-91, 1992.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular__? Isso é história! – Recife: EDUPE, 1999.

TAFANI, Érico. Atitudes, engajamento e dinamismo das representações sociais: estudos experimentais. **Revue internationale de psychologie sociale** , v. 1, pág. 30/07, 2001.

VERGÈS, P. **A evocação do dinheiro: um método para definição do núcleo central de uma representação.** In: MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V.; JESUÍNO, J.C.; NÓBREGA, S.M. (Orgs.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.* (p. 471-487). João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005.

XAVIER, Eduardo Mosna. **A relação entre o esporte e a ginástica para a prática do dá a bola e deixa jogar!: o papel do Nacional Desenvolvimento brasileiro (1946 a 1964) na crise de identidade da educação física escolar.** 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Campus Universitário de Jequié - BA
Departamento de Saúde I
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Patricia Schettine Paiva Rocha*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Prof. Dr. Roberto Gondim Pires*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Entre a sala e a quadra: representações sociais de professores sobre a prática pedagógica em Educação Física no Ensino Médio

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Tratar, pedagogicamente, o conhecimento em Educação Física, se configura como problemática presente no cotidiano de professores e professoras, ao buscarem produzir conhecimentos com os estudantes, a partir das vivências e possíveis teorizações sobre essa prática, nas suas aulas. Ao debruçar-se sobre esta problemática, é possível encontrar elementos históricos que ajudam a compreender as mudanças pelas quais a Educação Física passou e tem passado, e discutir sobre desafios enfrentados pelos professores, na construção da sua prática pedagógica. Muito tem sido produzido sobre os desafios enfrentados nesse processo de

construção de uma prática pedagógica em Educação Física. O sentido da prática pedagógica, está muito além dos comportamentos visíveis dos professores, através de seus roteiros didáticos de apresentação de aulas. Diante disso, é fundamental ouvir professoras e professores, buscando apreender quais as suas representações sociais sobre a prática pedagógica em Educação Física, e o desafio enfrentado por estes ao tratar o conhecimento. Portanto, investigar as Representações Sociais de professores sobre esse objeto – a prática pedagógica na Educação Física - pode contribuir para uma discussão sobre as ações educativas e o processo formativo de atores sociais; identificação de saberes; relações identitárias e orientação de novas práticas.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

- 1) Investigar, como as Representações Sociais de professoras e professores, construídas sobre a prática pedagógica em Educação Física, contribuem com imagens que possam orientar a ação docente e a construção de saberes na Educação Física Escolar.
- 2) Identificar e analisar as representações sociais sobre prática pedagógica em Educação Física, construídas por professores do Ensino Médio em Escolas Estaduais de Vitória da Conquista;
- 3) A partir das imagens advindas dessas representações, interpretar as pistas oriundas da reflexão sobre estas, construindo propostas que possam orientar a prática pedagógica de Professores de Educação Física Escolar, no município de Vitória da Conquista;
- 4) Produzir uma WebQuest - ferramenta virtual que possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica, a troca de experiências e a construção de possibilidades metodológicas para as aulas de Educação Física – disponibilizando o acesso aos professores.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Para a apreensão do conteúdo das representações sobre a prática pedagógica em Educação Física no Ensino Médio, será utilizado o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), a fim do acesso ao núcleo central das mesmas. Neste teste, os participantes serão solicitados a enunciar as cinco primeiras palavras que vem à sua mente quando ouvem o termo indutor da pesquisa. Finalmente, para complementar, as RS construídas pelos professores sobre o termo indutor, nós escolhemos a entrevista semi-dirigida como instrumento central, onde o conteúdo manifesto será analisado.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

O TALP e as entrevistas serão feitas com uso de plataforma de videoconferência, como o Google Meet, guiadas por um roteiro semiestruturado de perguntas, registradas por gravação de vídeo e áudio, com data a combinar com cada entrevistado.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Cerca de 30 minutos.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Considerando a teoria que baseia este estudo e a abordagem metodológica que utilizaremos, os riscos a que estarão submetidos os participantes da pesquisa, são: constrangimento em participar da entrevista, pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de foro privado ou o

possível acesso a lembranças desagradáveis, relacionadas ao trabalho desenvolvido como docente na Rede Estadual de Educação da Bahia; e a perda da confidencialidade. Contudo, conforme declaração específica, será garantida.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Haverá download e retirada do arquivo de gravação da entrevista do armazenamento em nuvens, logo após a conclusão da análise das informações e apresentação da pesquisa para a comunidade acadêmica, na defesa da dissertação.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Valorização do trabalho docente, a partir da discussão sobre as ações educativas e o processo formativo de professoras e professores, identificando saberes e orientando novas práticas.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Contribuição para a legitimação da Educação Física como componente curricular, buscando a compreensão das mudanças pelas quais passou e tem passado, e a identificação dos atores que fizeram e fazem parte desta história. Discussão sobre os desafios enfrentados por professoras e professores, na construção de sua prática pedagógica. Apresentação dos resultados em eventos científicos e publicação em periódicos, contribuindo para a valorização da escola como campo de produção de conhecimento.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. **Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**

R: *Nenhum dos dois.* A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. **Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**

R: *O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.*

6.3. **E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**

R: *Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.*

6.4. **É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**

R: *Não.* *Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*

6.5. **Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**

R: *Sim.* *Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.*

6.6. **Há algum problema ou prejuízo em desistir?**

R: *Nenhum.*

6.7. **O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?**

R: *Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.*

6.8. **Os participantes não ficam expostos publicamente?**

R: *Em geral, não.* *O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te*

oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Patricia Schettine Paiva Rocha*

Endereço: *Rua Giuseppe Garibaldi, 276 - Bairro Boa Vista - Vitória da Conquista-BA*

Fone: *(71) 99292-6856 / E-mail: patriciapaiva.rocha@gmail.com*

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

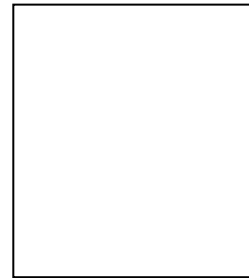
Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital

(Se for o caso)

Vitória da Conquista, _____ (data)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Jequié, 21 de junho de 2023

Assinatura do(a) pesquisador

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Campus Universitário de Jequié - BA
Departamento de Saúde I
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física



Carta de Apresentação do Acadêmico Pesquisador

Vitória da Conquista, ____ de _____ de 20____.

Prezado(a) Diretor(a) do Núcleo Territorial de Educação - 20,

Por meio desta apresentamos a acadêmica Patricia Schettine Paiva Rocha, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física, devidamente matriculado nesta instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada “**Entre a sala e a quadra: representações sociais de professores sobre prática pedagógica em Educação Física no Ensino Médio**”.

Vimos através deste solicitar sua autorização para execução e coleta de dados em sua instituição, entrevistando professores de Educação Física que atuem ou atuaram em escolas da Rede Estadual, na cidade de Vitória da Conquista.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e do profissional entrevistado.

Ainda queremos dizer-lhe que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento deste (a) pesquisador (a) em possibilitar, aos entrevistados, um retorno dos resultados da pesquisa. Por outro lado, solicitamos-lhes, aqui, permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de

pesquisa preservando sigilo e ética. Esclarecemos que tal autorização está em consonância com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste futuro profissional e da pesquisa científica em nossa região. Colocamo-nos à vossa disposição no Campus da UESB em Jequié ou outros contatos, conforme segue:

Celular da Professora Pesquisadora: (71)99292-6856,
E-mail: patricia.paiva@nova.educacao.ba.gov.br

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Prof. Dr. Roberto Gondim Pires

Professor Orientador

Profa. Patricia Schettine Paiva Rocha

Acadêmica Pesquisadora

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Campus Universitário de Jequié - BA
Departamento de Saúde I
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física



“Entre a sala e a quadra: representações sociais de professores sobre a prática pedagógica em Educação Física no Ensino Médio”

EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS E HIERARQUIZAÇÃO

Objetivos específicos: Identificar e analisar as representações sociais sobre a prática pedagógica em Educação Física, construídas por professores do Ensino Médio; A partir das imagens advindas dessas representações, interpretar as pistas oriundas da reflexão sobre estas, construindo propostas que possam orientar as práticas pedagógicas dos Professores de Educação Física Escolar; Produzir uma Webquest - ferramenta virtual que possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica, a troca de experiências e a construção de possibilidades metodológicas para as aulas de Educação Física – disponibilizando o acesso aos professores.

Pois bem, vamos ao teste!

Ele é chamado de Evocação Livre de Palavras e Hierarquização.

Faremos assim: Durante alguns segundos, feche os olhos e se imagine planejando e ministrando suas aulas de Educação Física.

Bom, vamos lá!	Muito bem!
Agora, escreva cinco palavras que lhe venham em mente quando você pensa na palavra: “Prática Pedagógica”.	Agora, das palavras que você escreveu, reescreva, de 1 a 5 , sendo: 1 - A mais importante de todas. 2 - Extremamente importante. 3 - Muito importante. 4 - Importante. 5 - A menos importante
	1 -
	2-
	3-
	4-
	5-

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Campus Universitário de Jequié - BA
Departamento de Saúde I



Governo do
Estado da Bahia

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física

“Entre a sala e a quadra: representações sociais de professores sobre a prática pedagógica em Educação Física no Ensino Médio”

ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

Objetivos específicos: Identificar e analisar as representações sociais sobre a prática pedagógica em Educação Física, construídas por professores do Ensino Médio; A partir das imagens advindas dessas representações, interpretar as pistas oriundas da reflexão sobre estas, construindo propostas que possam orientar as práticas pedagógicas dos Professores de Educação Física Escolar; Produzir uma Webquest - ferramenta virtual que possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica, a troca de experiências e a construção de possibilidades metodológicas para as aulas de Educação Física – disponibilizando o acesso aos professores.

BLOCO I – ELEMENTOS DE DEFINIÇÃO, IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Coloque-se numa situação em que você teria que descrever a “prática pedagógica em Educação Física” para outros. Como você a descreveria? E por quê?
2. Para você, qual a função da “prática pedagógica em Educação Física”?

BLOCO II – JULGAMENTO DE VALORES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Você considera que, na Educação Física, é possível ensinar e aprender? Por quê?
2. Você acha que as pessoas pensam o mesmo que você sobre a “prática pedagógica em Educação Física”?

BLOCO III – VOCÊ E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – SABERES E PRÁTICAS

1. O que você mais ensina/ensinou/aprende/aprendeu na sua “prática pedagógica”, como professor(a) de Educação Física? Por quê?

2. Na sua vivência como professor(a) de Educação Física, o que mais contribuiu para a sua formação pessoal/profissional?
3. Se você fosse representar as aulas de Educação Física em uma imagem, que imagem você escolheria? Por quê?