

LIGA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO UNIVERSITARIO DO RIO GRANDE DO NORTE
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

JOSÉ FRANCISCO DA COSTA

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL DOM JOAQUIM DE ALMEIDA – SÃO
GONÇALO DO AMARANTE/RN**

NATAL/RN
2012

JOSÉ FRANCISCO DA COSTA

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL DOM JOAQUIM DE ALMEIDA – SÃO
GONÇALO DO AMARANTE/RN**

Trabalho de conclusão do curso
apresentado ao curso de Licenciatura em
Educação Física do Centro Universitário
do Rio Grande do Norte – UNI-RN, como
requisito final para obtenção do título de
licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Omar de Oliveira Junior.

NATAL/RN
2012

JOSÉ FRANCISCO DA COSTA

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL DOM JOAQUIM DE ALMEIDA – SÃO
GONÇALO DO AMARANTE/RN**

Trabalho de conclusão do curso
apresentado ao curso de Licenciatura em
Educação Física do Centro Universitário
do Rio Grande do Norte – UNI-RN, como
requisito final para obtenção do título de
licenciado em Educação Física.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Omar de Oliveira Junior
Orientador

Prof. Fábio Romano Freire
Membro

Prof. Glícia Melo de Oliveira Silva

Dedico esta Monografia ao meu pai avô, Sebastião Silvano da Costa (*in memorian*). Obrigado pelos seus conselhos os quais sigo até hoje.

À minha mãe, Maria Inez da costa (*in memorian*), a qual dizia que eu era o broche de seu vestido.

Ao professor Aldo Mergulhão, que me ensinou os primeiros passos dos Esportes (*in memorian*).

Ao Grupo de Escoteiros Básico Valle Sobrinho Caicó/RN, especialmente ao grande chefe Francisco Morais (*in memorian*) e aos monitores: Francisco Miguel da Silva Sobrinho (Titico de Josias), Francisco Galvão Freire Neto, Francisco Antônio Dias – Meu Chim, Ronaldo Carlos Dantas, Gilmar Cardoso e demais irmãos escoteiros que conviveram e ajudaram-me a trilhar o caminho da cidadania.

A Geraldo Catarina, que me pegando pelo braço levou-me à escola: “por que lá tem merenda, neguinho”.

À Casa de Estudante de Caicó pelo amparo a estudar.

A José Alberione Guerra, um irmão que não tive (*in memorian*).

À Graça, Grazielly e Costa Junior por fazerem parte de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro plano, agradeço a Deus pelas bênçãos que ele tem me dado, por essa dura e árdua caminhada; aos professores da banca pela oportunidade; aos professores de curso pela paciência nesses quatro anos de suas dedicações; especialmente ao meu orientador, professor Omar de Oliveira Junior, que com seus conselhos e paciência me ajudou a concluir mais esta dádiva em minha vida, pois é um sonho de 30 anos e hoje realizado; a todos os professores da antiga FARN, em especial à Maria Irany Knackfuss, que hoje é do Centro Universitário, enfim, a todos que me ajudaram a dar o primeiro passo neste caminhar longo e desafiador que é a Educação Física; aos colegas de sala do curso de bacharelado noturno e da licenciatura matutino, em especial à Ana Paula (bacharelado), AdalianaKla (bacharelado), LucilenaMurielly (bacharelado), Manoel (bacharelado), Geilson (bacharelado e Licenciatura), Josimar (Licenciatura), quantas alegrias, tristezas, discussões, mas no final sempre nos entendíamos, vou sentir saudades; ao meu amigo Carlos Alberto Costa, que através de atos e palavras em minha defesa, sempre esteve à disposição para ajudar-me através de conselhos que me levaram a conquistar mais esse degrau em minha vida.

RESUMO

O presente trabalho teve como pretensão investigar as representações sociais dos alunos, da direção da escola e dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dom Joaquim de Almeida, em São Gonçalo do Amarante, no contexto da Educação Física Escolar do 9º ano. Inicialmente, abordou-se as representações sociais e em seguida as tendências pedagógicas influentes na Educação Física Escolar no sentido conceitual para que possa ser entendido como se processa a Educação Física na escola. Para tanto, a 1ª etapa investigou a trajetória das Representações Sociais; a 2ª etapa contextualizou, resumidamente, a Educação e da Educação Física brasileira e suas influências, condicionante à análise do pensamento filosófico que tem sustentado teoricamente as propostas pedagógicas. Em seguida fundamenta-se um diálogo com os teóricos das representações sociais para que possa embasar esta monografia com discussão e reflexão sobre as representações sociais da referida instituição. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa e quantitativa. Realizou-se observação de participante e entrevistas individuais semiestruturadas aos professores de Educação Física, gestão escolar e, em específico, dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo tomando como referência os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa e quantitativa. Os resultados mostraram que os alunos gostam e encontram-se satisfeitos com o ensino da Educação Física na Escola Municipal Dom Joaquim de Almeida.

Palavras-Chave: Representações Sociais. Educação. Comunidade Escolar. Categorias.

ABSTRACT

This work includes investigating the social representations of the students, the school board and teachers of Physical Education of Elementary School School Municipal Dom Joaquim de Almeida, in São Gonçalo do Amarante in the context of physical education in 9th grade. Initially it approaches the social representations and the teaching trends influential in Physical Education in the conceptual sense for it to be understood as processes of physical education in school, the first step on the research trajectory of Social Representations; second stage of contextualization summarized education and physical education in Brazil and their influences, conditioning the analysis of philosophical thought that has sustained the pedagogical theory. Next is based on a dialogue with the framework of social representations that may serve for this monograph with discussion and reflection on the social representations of that institution. We used participant observation and semi-structured individual interviews with physical education teachers, school management and specific students in 9th grade of elementary school. The data were subjected to content analysis taking as reference the theoretical assumptions of qualitative research. The results showed that students enjoy and are satisfied with the teaching of Physical Education in the School Hall Dom Joaquim de Almeida.

Keywords: Social Representations. Education. Community School Categories..

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 FUNDAMENTÃO TEÓRICA.....	10
2.1 A trajetória da educação física no contexto escolar no Brasil: avanços e retrocessos.....	13
2.1.1 A Educação Física Escolar no Período Colonial e Imperial Brasileiro.....	14
2.1.2 A Educação Física Escolar no Período Republicano (1889–2009).....	16
3 O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DO FAZER PEDAGÓGICO UTILIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL DOM JOAQUIM DE ALMEIDA.....	23
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	29
4.1 As representações sociais da Escola Municipal Dom Joaquim de Almeida, em São Gonçalo do Amarante.....	30
4.2 O palco das representações: uma sinopse histórica de São Gonçalo do Amarante.....	31
4.3 Cenários e sujeitos apontados pela pesquisa.....	32
4.4 Os resultados dos discursos dos alunos, professores e direção da escola.....	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	49
ANEXO A – Questionário.....	53
ANEXO B – Termo de consentimento.....	57

1 INTRODUÇÃO

O foco de interesse desta pesquisa centra-se na análise da Representação Social (RS), no contexto da Educação Física Escolar do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Dom Joaquim de Almeida, situada no município de São Gonçalo do Amarante/RN.

A Educação Física como cultura corporal contribui para o processo de desenvolvimento do homem e de sua formação moral, intelectual e ética na sua relação com o meio social, faz-se necessário responder algumas perguntas e indagações advindas das pessoas comuns existentes nesta espacialidade do município de São Gonçalo do Amarante. Inserido nesse contexto, vimos a necessidade de pensar o processo histórico da Educação e da Educação Física Escolar no processo ensino-aprendizagem de maneira permanente, de investigação e descobertas individuais e coletivas da referida escola.

Nessa perspectiva, vimos buscar na Representação Social uma forma de conhecimento, um saber prático que se refere exatamente à experiência a partir da qual ele se produz, e que serve para agir sobre o mundo.

Pela relação que estabelece com o imaginário social e por levar à ação, a representação social torna-se essencial para compreender mecanismos que interferem no processo educativo, pois as intenções sociais vão criando consensos que constituem verdadeiras teorias do senso comum. As representações sociais estudadas, de um lado, como algo constituído. Para caracterizá-las, fez-se necessário observar: a atitude em relação ao objeto, as informações sobre o objeto e o campo da representação do objeto (ALVES-MAZZOTTI, 1994b).

Do outro lado, estudam-se os processos formadores da representação social, que foram chamados, por Moscovici (1978), de objetivação e de ancoragem. Por conseguinte, busca-se, nas tendências pedagógicas da Educação Física, contextualizar o processo histórico para entender a forma de melhor conhecer o objeto aqui focalizado.

O que representa esta instituição de ensino para o sistema educacional no processo ensino-aprendizagem da Educação Física Escolar? Que concepção pedagógica e filosófica a Escola Dom Joaquim de Almeida trabalha? Será que há uma desvalorização da Educação Física realizada na instituição?

Verificando a ausência de pesquisa em torno do tema “Representações Sociais”, em São Gonçalo do Amarante, especificamente na Escola Municipal Dom Joaquim de Almeida, nos propormos analisar e investigar o que a Educação Física Escolar representa para a direção da escola, professores e alunos do 9º ano do ensino fundamental daquela instituição de ensino para atender aos seguintes objetivos: produzir uma análise da Representação Social no contexto da Educação Física da Escola Municipal Dom Joaquim de Almeida, em São Gonçalo do Amarante; compreender o processo evolutivo da instalação da Escola Municipal Dom Joaquim de Almeida; identificar o contexto histórico da Educação e da Educação Física; fomentar as tendências pedagógicas da Educação e Educação Física na Escola D. Joaquim de Almeida; identificar o conceito que a gestão escolar, professor e alunos têm da Educação Física no contexto da escola Municipal Dom Joaquim de Almeida.

O primeiro capítulo tem como base a pesquisa qualitativa descrita de forma indutiva em bibliografia de autores selecionados, tratando do tema relacionado aos conceitos de Representação Social (RS), a formação histórica da Educação Física Escolar, além dos fundamentos filosóficos/teorias educativas que serviram de sustentação da pesquisa. No segundo capítulo, um estudo sobre o procedimento metodológico do fazer pedagógico daquela escola vai apontar caminhos para um melhor entendimento e atendimento às propostas de ensinar pedagogicamente, no interior daquela escola, a disciplina da Educação Física. No terceiro capítulo, o subitem “As Representações Sociais (RS) da Escola Municipal Dom Joaquim de Almeida”, divide-se em dois subtítulos: “O palco das representações: uma sinopse histórica de São Gonçalo do Amarante” e “Cenários, sujeitos e discursos apontados na pesquisa”. No primeiro, aborda-se historicamente o início do processo histórico da fundação, o povoamento do município de São Gonçalo do Amarante, para que o leitor se situe historicamente. No subtítulo “Cenário, sujeitos e discursos apontados pela pesquisa”, aponta-se a localização da escola, como funciona, sua infraestrutura, a quantidade de funcionários, professores e alunos, além das discursões com os teóricos e os discursos apontados pela pesquisa, mostra-se as representações, os significados, as visões, as interpretações da gestão escolar, professores e alunos do 9º ano do ensino fundamental, assim como se mostra qualitativa e quantitativa, em percentagens e quadros demonstrativos com suas respectivas categorias.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nascido historicamente nos estudos do sociólogo francês Emile Durkheim, que propôs investigar as práticas religiosas australianas e, mais tarde (1912), com a publicação de “As formas elementares da vida religiosa”, Durkheim conduz o conceito de representações coletivas, pensamento pelo qual exprime uma variedade de formas de saberes partilhados coletivamente (Crenças, Mitos, Ciências, Religião), opiniões revelando o que há de irredutível à experiência individual e que se estende no tempo e no espaço social. E como toda teoria, há interpretações dicotômicas entre o individual e coletivo, pessoal e sociedade, estável e instável, e isso marca a falha teórica dos estudos de Durkheim, assim Nóbrega (2004, p.53) explica:

Essas clivagens fizeram-se obstáculos à elaboração epistemológica do conceito de representação. Nessa lacuna teórica dos estudos Durkheim, abre-se, para Moscovici, o campo de pesquisa propício à construção da teoria das representações sociais. Objeto que se encontra não mais no terreno da sociologia, mas na intersecção indivisível do indivíduo e do social, captado pela psicossociologia deste autor (NÓBREGA, 2004, p.53).

Então, somente no início da década de 1960 Serge Moscovici, em sua obra de Representação Social da Psicologia, reaviva o conceito de RS de Durkheim e define a Representação Social como:

Sistemas de valores, de noções e de práticas tendo uma dupla tendência: antes de tudo, instaurar uma ordem que permite os indivíduos a possibilidade de se orientar no meio ambiente social, material e de o dominar. Em seguida, de assegurar a comunicação entre os membros de uma comunidade propondo-lhes um código para as suas trocas e um código para nomear e classificar de maneira unívoca as partes do seu mundo, de sua história individual ou coletiva (MOSCOVICI, 2004, p. 63).

As pesquisas educacionais que são utilizadas nas representações sociais estão cada vez mais avançando, isto comprova o desenvolvimento e a solidificação dessa teoria no meio científico como a parte teórico-metodológico.

Por conseguinte, a crise nos padrões científicos, principalmente a tradição cartesiana como método de compreensão e explicação, levam à pesquisa educacional novas possibilidades de análise e interpretações, mostrando, assim, que os modelos tradicionais são insuficientes diante da diversidade e complexidade na política, na cultura, na economia e no social, então, necessário se faz a

pesquisaem educação para levar e trazer o diálogo com outras áreas do conhecimento tornando possível a devida importância ao complexo campo educacional. Para Acioli e Santiago (2003), há a “dimensão psicológica, sociológica, histórica, econômica, antropológica, política e pedagógica”. Apesar da busca desse dialogo, é importante ressaltar que é difícil compreender os conceitos nas representações sociais. Assim, Doise (1986) coloca:

Seria difícil destacar uma definição comum a todos os autores que utilizam a noção de Representação Social. Antes de tudo, essa dificuldade é conseqüente de uma pluralidade de concepções anexas á noção de representação social, e que são aplicadas por diferentes disciplinas. Outro resultado da situação “Carrefour” da noção de representação social é sua grande polissemia: ela designa um grande número de fenômenos e de processos (DOISE, 1986).

Em breves referências, registra-se o trabalho de Denise Jodelet e Margot Campos Madeira, que trabalharam as representações sociais no campo social da saúde. Então, Jodelet (1998, p. 23), em “Representações do Contágio e a Aids”, analisa criticamente a produção científica nas ciências humanas e sociais:

Em fim, a literatura no campo das ciências humanas orientava nossa atenção sobre o alcance social das noções de contato e de contágio – cumpre, portanto, pontuar alguns elementos das teorias pertinentes a este estudo. [...] considere-se, ainda, que a antropologia, por sua vez, oferece pontos de referências para entendermos o investimento do corpo como significante das relações sociais (BOURDIEU, 1982), símbolo natural fornecendo imagens metafóricas que permitem pensar a ordem social (DOUGLAS, 1973). As representações do copo e da doença, no contexto da lógica da diferença, das relações de poder das induções temporais (AUGE, 1984) levam-na ao entro das construções simbólicas das ordens sociais – assim as concepções relativas ao contrato dos corpos e ao contágio podem ser analisadas na interface entre os campos médico e social (JODELET, 1998, p. 23).

Situando-se nesse mesmo assunto, no campo da saúde, Margot Campos Madeira, em seu artigo “A confiança Afrontada: Representações Sociais da Aids para jovens de diferentes origens sociais”

começa por analisar a questão da lógica e da racionalidade como construções sociais às opções metodológicas que assume” (...). “Considera-se representação social como sentimento atribuído a dado objeto pelo sujeito”. A partir das informações que, continuamente, lhe vem de sua prática, de suas relações. É a “particularização, num objeto do processo mais amplo da apreensão e da apropriação do real pelo homem, enquanto sujeita agente situado (MADEIRA, 1991.p.130).

Percebe-se que o ato de se representar ocorre na simultaneidade do movimento de separação e a aproximação entre sujeito e o objeto, quando o “eu do sujeito se destaca do objeto” e a ele se articula através do símbolo. George Simmel acrescenta que o “sujeito e o ‘objeto’ nascem do mesmo ato”. Portanto, essa é a prova cabal que as representações sociais estão atribuindo em todos os campos das pesquisas.

Neste diálogo interdisciplinar das representações sociais sobre o real, justiça se faz a Mary Jane Paris Spink, em seu “Estudo empírico das Representações Sociais”. Ela procura caracterizar o esforço da pesquisa na área, destacando a diversidade de abordagens metodológica e aponta para a riqueza potencial dessa diversidade, no que diz respeito ao refinamento conceitual do quadro teórico. Buscando avançar além de tal diversidade, procura delinear as áreas de concordância que permitem falar de uma produção cumulativa da pesquisa, ela coloca:

Na perspectiva multidisciplinar vale lembrar que a noção de Representação Social é reconhecida e trabalhada em inúmeras disciplinas, embora abordada de formas diversas (SPINK, 2004 p.86).

Neste mesmo pensamento, nas linhas das abordagens de formas diversas, Maria do Rosário Carvalho (2005, p. 442), no seu artigo “O constructo das Representações Sociais: implicações metodológicas” explica:

O constructo das representações sociais como categoria de análise em questões educacionais, implica: (a) adotar uma postura relacional, considerando indivíduo e sociedade como totalidades, num movimento contínuo de relações mutuamente constitutivas. Assim sendo, no dizer de Moscovici, toda representação de alguém, tanto quanto é de alguma coisa; (b) admitir a pluralidade de sentidos, pois, como diz também Moscovici, não está em jogo o sujeito que se comporta, mas o homem que age. “Considerando que a realidade é a síntese de um processo no qual os fatos e as interpretações destes se relacionam de forma dialética, esta não é algo autônomo, é sempre circunscrito a um grupo de sujeitos que compartilham entre si, e do modo como real “.”é empiricamente vivenciando a partir dos sonhos, das crenças, das emoções, das instituições (TEVÊS, 1992).

Analisar uma representação social no campo em que constituiu com todas as que se lhe associam, sem as isolar, pois os conteúdos das representações são menos importantes do que sua organização, porque o sentido de uma representação advém de sua articulação com outros sentidos significantes (ANDRADE, 1985). “Dar aos sujeitos a palavra não é produzir um conhecimento sobre o sujeito, porque está

mostrando de um, outro sendo comum, que é o censo comum redimensionado pelo construtor de representação social” (CARVALHO, 2003 p. 423). Já Celso Pereira de Sá, em “Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria” trabalha a ótica específica da psicologia social, fundamenta as proposições de Serge Moscovici e Denise Jodelet, e objetiva conceituar as representações sociais e explicar os elementos básicos da teoria (2004, p.11). Para uma melhor compreensão dessas análises, Edson Alves de Souza Filho, em seu artigo “Análise de representações sociais”, aborda aspectos relativos à coleta e análise de dados. Explorando mais detalhadamente três procedimentos usuais de análises – as análises qualitativas, a busca da estrutura discursiva e as análises quantitativas –, possibilitando essa variedade convergente e divergente das formas de análises utilizadas no estudo das representações sociais. Assim, ele coloca:

Apesar da diversidade de estudos que se originam a partir da proposta de Moscovici; ainda se pode dizer que a tarefa básica de um estudo de R.S. é explicar elementos de sentidos e extintos em funções de condições sociais específicas vividas por indivíduos e grupos. Desse modo, essas unidades de sentido e de contexto (discursivo e social) são inventariadas segundo métodos de análises de conteúdos e de discurso, os quais podem ser desmembrados em quatro etapas principais, como se segue: Coleta de dados, análises de conteúdo, análise de discurso de R.S e tratamento quantitativo de RS. (SOUZA FILHO, 2004, p. 113).

Assim, pode-se concluir que, apesar das diferenças nos diversos campos das ciências humanas e sociais, a noção de representação social é reconhecida pela comunidade científica como uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, tendo uma intenção prática e concorrendo a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

2.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS

A educação faz parte da vida humana; a palavra “educação” (do latim *educare*; no grego, *pedagogia*) tem sentido humano e social (Larroyo, 1970, p.13), haja vista que o homem é, por natureza, um ser suscetível de aperfeiçoamento, por conseguinte educável instruído. Para que haja educação, é preciso haver uma geração anterior (adulta) levando conhecimento, sejam na prática, nos hábitos, nos costumes, para que as novas gerações se preparem

para a vida social. Essas práticas surgem desde o homem primitivo, na busca pela sobrevivência aos nossos indígenas ensinando-lhes sua cultura às suas gerações presentes e futuras, assim como a cultura do nosso cotidiano. Portanto, isso demonstra que educar não está preso à escola. Para tanto, Pilette (1989) afirma:

Educação não se confunde com a escolarização, pois a escola não é o único lugar onde a educação acontece. A educação também se dá onde não há escolas. Em todo lugar existem redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração para outra, mesmo nos lugares onde não há sequer a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado existe educação.

2.1.1 A Educação Física Escolar no Período Colonial e Imperial Brasileiro

Com a chegada, em 1549, dos jesuítas ao Brasil com a missão de evangelizar e educar os brancos e os indígenas teve início a educação formal no Brasil. Então, essa educação estava voltada mais aos adolescentes e aos adultos do que para as crianças, atendendo as normas coloniais que buscavam a mão de obra para a lavoura e atividades extrativistas, com uma educação corporativista voltada primeiro aos indígenas e depois aos filhos dos senhores proprietários de terras, preparando-os a assumirem a ordem religiosa ou estudar nas universidades europeias, assim, excluindo o povo. Era um olhar voltado à cultura europeia. Assim, Ribeiro (2003, p. 20) expressa:

Num contexto social com tais características, a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que o segundo modelo de colonização adotado, deveriam servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

Para Oliveira (2008, p.50):

Os indígenas em nada contribuíram para a educação física brasileira. A sua condição de nomadismo impedia o aparecimento de um espaço ocioso que permitisse a criação de hábitos esportivos. O jogo da peteca foi a única contribuição original dos nossos indígenas ao universo esportivo nacional. Com a vinda dos primeiros negros africanos feitos escravos - ainda no século XVI -, chega uma dança, misto de ritual e de luta. Era a capoeira, hoje um esporte institucionalizado (OLIVEIRA, 2008, p. 50).

Portanto, conclui-se que a educação, até 1759, época da expulsão dos Jesuítas de Portugal e suas colônias, era tarefa da Igreja e não do Estado. Com a reforma pombalina surge outro momento de organização no contexto escolar e educacional. Dar-se o início da escola pública no Brasil.

A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumir pela primeira vez, os encargos da educação (ROMANELLI, 1993, p. 36).

Fugidos da evasão napoleônica, guarnecida por uma esquadra naval inglesa, em 22 de janeiro de 1808, D. João e a corte portuguesa chegaram à Bahia e no mês seguinte transferiram-se para o Rio de Janeiro, porém a mentalidade continuou sendo a mesma; voltou-se a criar cursos superiores, objetivando educação para a aristocracia que formava a corte. Assim, Romanelli (op.cit.) enfatiza: “A preocupação exclusiva com criação de ensino superior e abandono total em que ficaram os níveis de ensino demonstram claramente esses objetivos, com que se acentuei uma tradição da educação aristocrática”.

Por outro lado, mais uma vez a escola básica não chegava à maioria da população, pois a economia tinha como modelo de produção agrário exportador segurado pela mão de obra escrava, deixando a condição de colônia. Como a transformar em uma nação livre era necessário um conjunto de leis para regulamentar à autonomia política, em 1824 a constituição é outorgada, assegurando a gratuidade do ensino a todos os cidadãos, com base na liberdade e a segurança individual.

Na realidade, foi mais um texto falacioso para acalmar os ânimos dos abolicionista e republicano e críticos da Igreja Católica, todavia os cursos noturnos criados com a reforma Leôncio de Carvalho legitimou a propaganda das ideias contra a escravidão, pois envolvia os negros livres ou libertos nos movimentos abolicionistas. Então, “ensino gratuito a todos os cidadãos”, ficou em segundo plano, por que a cidadania era exclusiva a classe dominante. Assim, segundo Loureiro (1984, p. 74), havia 83% de analfabetos na população brasileira, e quase vinte anos depois, em 1890, este percentual subira para 85%. Trata-se de um dado tecnicamente pouco consistente, por referir-se à população total e não a uma faixa etária precisa onde se caracterizaria melhor o fenômeno do analfabetismo. O certo,

porém, é que, 50 anos depois, o recenseamento geral de 1940 registra uma quota de 55% de analfabetos na população de 18 anos e mais.

Mediante os números apontados pela pesquisa, não se deixam dúvidas de que, apesar do esforço de implantação da reforma Leôncio de Carvalho (1879), era necessária uma ação e, por essa razão, também uma nova organização escolar no país. Mas é neste período que, segundo Darido (2008), se inicia a Educação Física no Brasil, mais precisamente em 1851, com a lei de nº 630, Reforma Couto Ferraz, obrigando incluir nos currículos das escolas da corte a ginástica, visto que na Europa isso já tinha iniciado com Guths, J.J. Rousseau, Pestalozzi, desde o século XVIII.

Por conseguinte, o maior evento destas reformas surgiu com Rui Barbosa, em seu parecer na reforma Leôncio de Carvalho, que se colocavam várias recomendações, as quais para época era um grande sonho, como destaca Oliveira (2008, p.54):

- a) Obrigatoriedade de Educação Física no jardim de infância e nas escolas primárias e secundárias, como matéria de estudos em horas distinta das do recreio e depois das aulas.
- b) Distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca), e para as alunas (calestenia).
- c) Prática de exercício físico pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, sem caráter acrobático.
- d) Valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores.
- e) Contratação de professores de Educação Física, de competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça.
- f) Instituição de um curso de emergência em cada escola normal para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao ensino da ginástica.

2.1.2 A Educação Física Escolar no Período Republicano (1889 – 2009)

Mesmo com toda transformação estrutural que o país passou com a Proclamação da República, a classe dominante continuou privilegiada, excluindo a educação da maioria do nosso povo. Com influência marcante do positivismo, tomada pela intelectualidade brasileira, há ainda resquício desta doutrina,

consolidando a concepção burguesa na educação. Ribeiro (apud Silva, 2005, p. 13) coloca:

A influência positivista torna-se mais marcante, no que se refere à educação nacional, alguns anos depois, em decorrência das transformações políticas. Estas são conseqüências de todo este processo de inquietação.

São marcantes neste período (1889 – 1930) as reformas implantadas na educação, com intuito de resolver os problemas educacionais no país. A reforma de Benjamim Constant (1890) criou o Ministério da Instrução Pública, Correio e Telégrafos, com a constituição de 1891 que norteava o ensino gratuito, público e livre (laico), a formação do Profissional do magistério, a instituição do exame de madureza. Sem nenhuma grande inovação institucionalizou-se o ensino primário sob a responsabilidade dos Estados e Distrito Federal. Ainda o secundário e o superior, com competência da União.

Neste período, a Educação Física esteve vigorosamente ligada às instituições militares e à classe dominante, voltada à disciplina e à hierarquia. Mas no início do século XX, (1920), os Estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, São Paulo, Pernambuco e Minas Gerais incluem em seus currículos a educação física, com o nome de ginástica (BETTI, 1991). A respeito deste início cabem as falas de Darido (2008) e Coletivo de Autores (1992, p.53):

[...] em função da necessidade de sistematizar a ginástica na escola, surgem os métodos ginásticos. Os principais foram propostos pelo sueco P.H. Ling, pelo Francês Amoros e pelo alemão Spiess. Estes autores apresentaram propostas que procuravam valorizar a imagem da ginástica na escola e, assim, acabaram por fornecer elementos para o aprimoramento físico dos indivíduos. Os métodos ginásticos procuravam capacitar os indivíduos no sentido de contribuir com a indústria nascente e com a prosperidade da nação. No modelo militarista, os objetivos da educação física eram vinculados a formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, por isso era importante selecionar os indivíduos “perfeitos” fisicamente, excluir os incapacitados, contribuindo para uma maximização da força e do poderio da população (COLETIVO DOS AUTORES, 1992, p. 53).

Este período concretiza-se com as concepções higienista e militarista que considera a Educação Física como disciplina essencialmente prática, necessariamente não precisando de uma fundamentação teórica.

Com a decadência das oligarquias e uma forte mudança na estrutura sociopolítica brasileira, há a consolidação de dois componentes sociais: a burguesia industrial e a classe operária.

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a revolução de 30 acabou por representar, determinou consequentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligarquia, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósito reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 1993 apud SILVA, 2005, p. 14).

Cabalmente era aflorado um sentimento de nacionalidade, extraordinário, no entanto, era intolerável numa democracia pessoas não poderem, através do voto, exercer sua cidadania, por serem analfabetas, fato este que fez surgir vários movimentos contra tal situação, onde destacamos o da Escola Nova que tem seu principal pensador o norte americano John Dewey e que tinham educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Francisco Campos e outros que reivindicaram a criação de escolas e a universalização do ensino fundamental. É nesta década (1930-1946) que Castellani (1988, apud SOUZA JUNIOR) identificou o reordenamento econômico-social na busca da concretização de uma identidade moral e cívica brasileira, com princípios de segurança nacional, de “eugenia da raça”, garantia do processo de industrialização, mantendo a força do trabalhador brasileiro; a Educação Física aparece contribuindo com a necessidade de adestramento físico em prol da defesa da pátria.

É observável e visível que na constituição, a Segunda na República (1934), há um capítulo próprio à educação instituindo também aos adultos a educação primária obrigatória. E, ainda, no artigo 139, “toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros urbanos, onde trabalhem mais de cinquenta pessoas, que perfizerem o total de 10 analfabetos, é obrigatório lhes proporcionar ensino primário gratuito”. Isso consolidaria a ideia do capitalismo industrial no Brasil e colocaria o país entre as nações industrializadas.

É importante frisar que o processo de industrialização em nosso país é embasado no modelo Taylorista, que requeria um mínimo de escolaridade do operário, atraindo mais atenção ao ensino primário por parte dos sucessivos governos. É essencial destacar que nessa época (1930–1985), com exceção das

rupturas políticas de 1937, a constituição promulgada em 10 de Novembro deste ano trazia em seus artigos 131 e 132, respectivamente, que:

A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (CONSTITUIÇÃO 1937 APUD CASTELLANI, 1988).

No então artigo 132, o Estado responsabiliza-se em auxiliar e proteger as instituições que têm por finalidade organizar a juventude, promovendo a disciplina moral e o adestramento físico (CONSTITUIÇÃO, 1937 apud CASTELANNI, 1998). Nesse período da Educação Física no Brasil (1930-46), Ghiraldelli Jr. apud Darido explica:

apesar da adoção da concepção pedagogista, não houve o abandono na prática de uma Educação Física comprometida com uma organização didática ainda sobre Parâmetros Militaristas. Contudo, a proposta escola-novista explicita formas de pensamento que, aos poucos, alteram a prática da Educação Física e a postura do professor.

Em 1964, o país viveu esplendorosas discussões de novas ideias, tanto no campo educacional quanto nos movimentos sociais organizados pela sociedade civil, tais como: Movimentos de Cultura Popular (MCP), Movimento de Educação de Base (MEB), Centros Populares de Cultura, a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler e a sistematização do método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Esses são considerados marcos na educação brasileira, como explica Paiva (1983, p. 23):

As condições políticas brasileiras, após o suicídio de Vargas, estimularam o livre debate de ideias e a participação política e seus reflexos no campo educacional atingiram especialmente naquela área educativa que mais imediatamente poderia concorrer para novas mudanças no panorama político, através da formação de novos contingentes eleitorais. Durante o governo Kubitschek vive-se um período de relativa liberdade de idéias e de euforia nacionalista (PAIVA, 1983, p. 23).

Nessa abundância de acontecimentos, a lei Nº 4024/61, instituída assim nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), proporcionaria aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania; o legislador, mesmo de forma tímida, impôs, como função do sistema educacional, a formação do cidadão

incluindo a qualificação para o trabalho (MOURA, 2003, p. 14). Para a Educação Física, “será obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primários e médios até a idade de 18 anos” (op.cit. CASTELLANI, 1998). Após 1964, a educação em geral sofreu influência da tendência tecnicista, sendo que o ensino transformou-se em formar mão de obra qualificada, difusão dos cursos técnicos profissionalizante. (FERREIRA, 2006, p.27).

Em pleno governo ditatorial em 1968, com a Lei Nº 5540, em 1971, se criou uma nova Lei de Diretrizes de Bases de Educação Nacional (LDBEN), a Lei Nº 5692 e, com o decreto 69.450/7, considerou a Educação Física como: “atividade que, por seus meios, processos e técnicas desenvolve e aprimora forças físicas, morais e cívicas, psíquicas e sociais do educando” (FERREIRA, 2006). Em relação a esta época (1969-1979), diz Betti (1991 apud DARIDO) que o Brasil observou a ascensão do esporte, a razão de Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégia do governo [...] na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competição de alto nível. É o modelo esportivista que caracteriza-se pelo rendimento, seleção dos mais habilidosos, o ensino centralizado no professor com a repetição mecânica dos movimentos.

Mesmo a década de oitenta sendo considerada como uma década ‘perdida’, por falta de compromisso governamental e seu enfraquecimento, não bastante, a sociedade civil organizada reage na esperança e nas lutas para reconstruir uma sociedade mais justa – é o renascer dos movimentos populares. A Educação Física também reage contestando o modelo anterior, pois os objetivos implantados não foram atingidos, de que o Brasil seria uma alta potência olímpica mundial, mas a Educação Física se renova na busca de novos estudos e busca focar na Educação Física Escolar novos pressupostos em sua metodologia de ensino.

Nas cidades, os trabalhadores organizam movimentos para retomar sindicatos, criam grupos de fábricas e de oposições sindicais. Nos bairros dos trabalhadores, crescem as lutas pelos direitos dos moradores. Esses movimentos começam a se unir. Nasce a luta organizada contra o aumento do custo de vida e ela se espalha por todo o país [...]; o movimento estudantil volta às ruas; advogados, professores, médicos começam a se manifestar contra o regime.

Sem dúvidas, o maior acontecimento político desta década foi a convocação da Assembleia Nacional Constituinte e, finalmente, a promulgação de nossa Carta Magna. A “Constituição Cidadã”, de 05 de outubro de 1988, com seus variados segmentos da sociedade, articulada em volta de uma ordem social justa, igualitária e democrática (BRASIL, 1989).

Segundo Fávero (2001, p. 284), a constituição de 1988, com todas as contradições, é, ainda, a constituição que mais consagra direitos e incorpora conquistas sociais, [...] na parte da educação, encontrou, como as constituições passadas, uma solução conciliatória para o conflito entre o público e o privado. Com isso, não resolveu o conflito, mas incorporou-o. A constituição cidadã consagra a classe trabalhadora como direito do voto do analfabeto e a garantia da gratuidade da educação fundamental para todos.

Assim, Haddad (1997, p. 107), coloca:

A constituição de 1988 veio ampliar o dever do Estado para com todos aqueles que não têm escolaridade básica, independente da idade [...] reconhecendo que a sociedade foi capaz de garantir escola básica para todos na idade adequada.

Apesar das dificuldades e do grande esforço necessário para cumprir tal meta, a legislação firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta, se conhecendo a necessidade de instalar no plano dos direitos um caminho para superar uma justiça no plano social.

A década de 1990 é a década das intervenções internacionais através de órgãos, tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura(UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância(UNICEF), BANCO MUNDIAL, com uns discursos de lutas plenárias com um caráter compensatório. Devido o crescimento do analfabetismo nos países pobres e populosos do terceiro mundo, as mobilizações internas nesses países foram provocadas por esses órgãos, com a finalidade de elaborar diretrizes para formulação de políticas de alfabetização (MOURA, 2003, p.27). O Brasil participa da conferência de educação para todos em Jomtien, na Tailândia, resultando, por parte do Ministério da Educação, no Plano Decenal de Educação Para Todos, objetivando reduzir o déficit de escolarização e o percentual de analfabetismo entre jovens e adultos, em dez anos.

Salientamos, também, a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96, que institui, no artigo 26 § 3º, que, integrando a

proposta pedagógica da escola, é considerada componente curricular da educação básica com ajustes nas faixas etárias e as condições da população escolar, facultando os alunos dos cursos noturnos.

Outro fato importante para a Educação Física no país é a aprovação, em 1º de setembro, da lei Nº 9696/98, regulamentando a profissão e o profissional de Educação Física, assim criando e implementando o sistema CONFEF/CREFS (Conselho Federal de Educação Física e Conselhos Regionais de Educação Física), em Janeiro de 1999. É relevante destacar também as criações do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), lei 9424/96; do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) e de Valorização dos profissionais da Educação, lei 11.494/2007, e a lei 11.738/2008 do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, sendo que tais legislações, diz o CNE/CEB Nº9/2009,

alteram o conceito de organização da Educação Básica pública no país, em especial seu financiamento. No que concerne ao tema da Resolução CNB/CEB Nº 3/97, de Diretrizes para as Carreiras dos Profissionais do Magistério Público (especialmente do ensino fundamental), os dispositivos supracitados propõem reformulações tanto a nível estrutural quanto conceitual e operacional”.

A trajetória histórica que acabamos de contextualizarmos é ínfima em relação à educação brasileira, portanto nos aponta para uma seguinte conclusão: são insuficientes leis que não são cumpridas; é imprescindível que os homens nos poderes tenham a vontade política de decidir a respeito do que venha da vontade do povo.

A sociedade organizada de maneira responsável consegue a construção dos avanços e as transformações sociais. É inconteste a mudança em nosso país de 1822 a 2009. A realidade educacional, lamentavelmente, ainda não é a esperada, pois o trabalhador jovem e o adulto, assim como os seus filhos, são aos milhões excluídos da escola.

Acredito nas mobilizações da sociedade que servirá como único instrumento provocativo a avançar nos direitos do povo e, assim, buscar a qualidade da educação e que ela seja pública e gratuita para todos. Confio que a história testemunhará o fato e o sonho será realidade.

3 O PROCEDIMENTO METODOLOGICO DO FAZER PEDAGOGICO UTILIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL DOM JOAQUIM DE ALMEIDA

As tendências pedagógicas, assim como as concepções filosóficas e seus posicionamentos, vão apontar caminhos para um melhor entendimento e atendimento às propostas de como ensinar pedagogicamente no interior da escola, é a reflexão, é o papel da escola, conteúdos, métodos de ensinos que servirão como ferramentas capazes de orientar o professor no interior de suas responsabilidades na escola.

Os autores em geral chegaram a concordar em dividir as tendências pedagógicas em dois grupos: as tendências liberais e as tendências progressistas; classificaram ainda como educação tradicional e educação nova ou renovada. Assim, Luckesi coloca:

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, De cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didático, a relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (LUCKESI, 1994, p. 55).

A tendência liberal renovada acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e de interesses individuais necessários para a adaptação ao meio.

A educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valorize a autoeducação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo. A tendência liberal renovada progressiva, ou pragmatismo, teve destaque principalmente na forma difundida pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira, Montessori, Decroly e Jonh Dewey, filósofo e educador norte americano que influenciou seu pensamento no ensino nos anos 1930 e que ganhou força também nos anos 1990 e que até hoje ainda persiste.

A tendência liberal tecnicista subornou a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos” (mão de obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece cientificamente as metas econômicas,

sociais e políticas; a educação treina também cientificamente nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo, acredita-se que as realidades contêm em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las.

Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de cursos, com base conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência.

Ela é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão de obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da “consciência política” indispensável à manutenção do Estado autoritário (LUCKESI, 1999, p. 56); utilizam-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento.

Neste final de século (XX) e início deste novo milênio (século XXI), nossa educação está passando por um paradoxo na proposta construtivista na aprendizagem das crianças. Este equívoco é mais contundente em um não posicionamento mais rígido no campo teórico-metodológico. Segundo Silva:

O equivoco primeiro está em atribuir a pesquisa da língua e suas representações internas para a criança, em uma proposta de pedagogia construtivista na alfabetização dessas crianças. Com isso, reduz a proposta construtivista a um simples método, e torna o que é uma investigação científica (psicogêneses) em método. O que é explícito, também, e que vem ratificar nosso pensamento, é o nosso total envolvimento com idéias externas, e aqui com um agravante, pois se confundiu investigação científica com método, e proposta construtivista de ensino na teoria da psicogêneses”. Ele assim continua: “Como se não bastasse essa má interpretação, os professores passaram a ser supostamente preparados a trabalhar de forma construtivista com seus alunos sem, no entanto, saberem em qual perspectiva construtivista estavam trabalhando: se era na de Piaget ou na de Vygotsky (SILVA, 2005, p. 30).

Jean Piaget (1896-1980), suíço, biólogo epistemológico, tinha como centro de seus estudos como funcionava o conhecimento. Essa teoria indica que conhecer significa colocar o objeto do conhecimento (a pessoa) em determinados sistemas de relações executadas sobre o objeto. Esse ponto se dá processo de construção do conhecimento.

Já Vygotsky (1896-1934), russo, estudioso na área de História, Literatura, Filosofia e Psicologia, tinha como teoria que:

o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior. Tais relações ocorrem dentro de um contexto histórico-social, no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade” (CASTORINA, 2002 apud SILVA, 2005, p.31).

No entanto, este é um processo concreto e contextualizado. Por conseguinte, outro ponto fundamental em Vygotsky é a questão de desempenho interferido por outra pessoa, que ele chama de “zona de desenvolvimento proximal ou potencial”, consistindo na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, cabendo a escola fazer a criança avançar na sua compreensão do mundo a partir do desenvolvimento já consolidado, tendo como meta etapas posteriores, ainda alcançados.

Assim, de acordo com Castorina apud Silva (2005, p. 31), “o papel do/a professor/a consiste em intervir na zona de desenvolvimento proximal ou potencial dos alunos/as, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”. Nossa escola não foge destas teorias, pois elas estão cotidianamente no fazer pedagógico do ensino escolar, mas essas questões têm incomodado os professores de Educação Física, especialmente no final da década de 1970, quando se iniciou um rompimento com as abordagens higienista, tecnicista, esportista e biologista, surgindo novos caminhos na Educação Física Escolar, criando novos olhares em atendimento ao processo da educação física escolar. Desse modo, apresentarei a seguir as abordagens citadas por Darido apud Grespan (2008), com seus conteúdos e metodologias.

A) Do ensino aberto: está baseada numa proposta que leva em conta a subjetividade de alunos e professores, procurando desenvolver ações problematizadoras com níveis crescentes de complexidade estruturadas sempre na ação participativa e interacionista (relação professor-aluno) para o estabelecimento de temas geradores e resolução de problemas. Seu objetivo é o mundo do movimento e suas implicações sociais. Pode ser trabalhada dentro da atual estrutura curricular. A avaliação privilegia o processo ensino-aprendizagem.

B) Desenvolvimentista: o movimento é o principal meio da educação física, o que permite ao sujeito a exploração de si mesmo, contribuindo para um

melhor controle e uma efetiva aplicação do movimento. A habilidade motora é um dos conceitos mais importantes dentro dessa abordagem, motivo pelo qual a criança deve aprender a se movimentar para se adaptar às demandas e às exigências do cotidiano, em termos de desafios motores. Ajusta os conteúdos ao longo das faixas etárias, fazendo uma taxionomia para o desenvolvimento motor (proposto por GALLAHUE, 1982, e aplicado por MANOEL, 1994, apud DARIDO, 1998): movimentos fetais, movimentos espontâneos e reflexos, movimentos rudimentares, movimentos fundamentais, combinação de movimentos fundamentais, movimento culturalmente determinados. Nessa abordagem, o erro deve ser compreendido como um processo fundamental para a aquisição de habilidades motoras. O reconhecimento do erro deve ser feito pela observação sistemática das fases de aquisição de cada uma das habilidades motoras, de acordo com a faixa etária.

C) Construtivista: é proposta que nasce contra as propostas mecanicistas (busca do desempenho máximo; de padrões de comportamento; de desconsideração do indivíduo como indexador de experiências próprias, vividas), que visam à seleção dos mais habilidosos para competição e esporte de alto nível. Trabalha com situações de conflito cognitivo a partir do que o sujeito sabe e do que deve ser aprendido. A consciência do fazer nasceria, pois, dessas situações de conflito e de sua efetiva superação. O movimento deveria ser o primeiro instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos diretamente ligados ao aspecto cognitivo, como a aprendizagem da leitura, da escrita, da matemática etc. Essa proposta poderia ser sintetizada como uma metodologia voltada para ensinar as pessoas a terem consciência de que é o corpo, desenvolvendo habilidades que permitem as expressões no mundo.

D) Crítico-emancipadora: fundamenta-se a partir de uma ação comunicativa que cria o problema, visando a uma interação responsável, participativa e produtiva. Suas categorias de ação são: trabalho, interação e linguagem. Seu objeto de estudo é o movimento humano, o esporte e suas transformações sociais, refuncionalizando o movimento, libertando-o de estruturas coercitivas. A aula deve percorrer o seguinte caminho para sua realização: 1) arranjo material; 2) transcendência de limites pela experimentação; 3) transcendência de limites pela aprendizagem; 4) transcendência de limites a partir de momentos de criação privilegia a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

E) Sistêmica: nessa abordagem, a teoria de sistemas, defendida em grande medida por Bertalanfy e Koestler, é considerada um instrumento conceitual e um modo de pensar a questão do currículo de Educação Física, e trabalha com os seguintes conceitos: hierarquia, tendências autoafirmativas e autointegrativas. Considera-se o binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação Física Escolar. Segundo essa abordagem, os conteúdos oferecidos na escola, para integrar e introduzir o aluno na cultura corporal/movimento, não diferem do jogo, do esporte, da dança e da ginástica, mas, sobretudo, da abordagem crítica, segundo a qual é essencial ao aluno conhecer a cultura corporal. Aqui se utilizam os termos: vivência do esporte, do jogo, da dança e da ginástica, entendendo por “vivência” a experimentação dos movimentos em situações práticas, além do conhecimento cognitivo e da experiência afetiva advindos da prática de movimentos.

F) Crítico-superadora: tem a concepção histórico-crítica como ponto de partida. O conhecimento é fruto da mediação entre o aluno e sua forma de aprender a realidade complexa do meio em que vive. Olha as práticas da cultura corporal como “práticas sociais” necessárias às ações humanas no seio da sociedade. As atividades corporais são vivenciadas no “fazer” corporal e na reflexão do significado desse “fazer”. Essa abordagem privilegia uma dinâmica curricular que valoriza, na constituição do processo pedagógico, a intenção dos diversos elementos (trato do conhecimento, tempo, espaço pedagógico etc.) e os segmentos sociais (professores, funcionários, alunos e seus pais, comunidades e órgãos administrativos etc.). Seus objetivos são os temas inerentes à cultura do homem e da mulher brasileiros, entendendo-os como uma dimensão da cultura. A proposta procura estruturar-se ao longo de todos os ciclos de escolarização e a avaliação privilegia o processo ensino-aprendizagem. Desse modo, Grespan comenta:

Podemos ver, portanto, que o objetivo de todas as propostas metodológicas é muito similar, oferecendo uma Educação Física cheia de conteúdos significativos, que enfatizam a necessidade da seriedade da ação docente e da responsabilidade com o processo ensino-aprendizagem (GRESPLAN, 2002, p.94).

Darido (2008, p.12) justifica as tendências pedagógicas, psicomotricidade, baseada nos jogos cooperativos, cultural, crítico- emancipatória, saúde renovada e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), como complementação das abordagens aqui colocada.

Essa pequena amostra do contexto histórico da Educação e Educação Física brasileira, essas concepções filosóficas e as tendências pedagógicas que acabamos de demonstrar são caminhos ou descaminhos caracterizados pelos desconhecimentos dos procedimentos didáticos-metodológicos ou por não colocarem em práticas ou criarem tabus diante dessas concepções, como também das interpretações errôneas, que levam as escolas a vários problemas que resultaram em não fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992), em deficiência no domínio da leitura, da escrita, do somar e do diminuir, do dividir e do multiplicar e que traz conseqüências na sua formação básica.

Subentende-se que essas concepções, teorias, metodologias, objetivam melhorias na aprendizagem dos alunos. Mas também concordo com Silva (2005, p. 32), que assim coloca:

apesar de todas as políticas de melhoria e reforma afirmarem, definir-se em no, e da aprendizagem é visto como uma caixa preta, e o conhecimento e a discussão pedagógica como 'tecnicismo', como 'a árvore que não deixa ver o bosque

No bosque das macrovisões e das macropropostas mundiais e nacionais, assume-se como óbvio o esquema vertical acima-embaixo na formulação e aplicação das políticas educativas e, portanto, que “caem de paraquedas” na sala de aula, por meio de leis e normas, currículos e textos, disposições institucionais e capacitação docente, o que, pressupõe-se, será recebido e assimilado pelas instituições escolares, dirigentes, docentes, pais e alunos. Esta é a forma pela qual passa, atualmente, a política do sistema de educação brasileira.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nosso instrumento de pesquisa foi desenvolvido junto a 22 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, perfazendo um total de 55 por cento dos pesquisados, entre 12 a 16 anos de idade, ambos do 9º ano. A continuidade da pesquisa foi feita com os gestores da escola (diretor e vice-diretor) e um professor da Educação Física do 9º ano do ensino fundamental.

Os sujeitos que deram as entrevistas têm idade entre 35 a 53 anos, e todos residem em São Gonçalo do Amarante, com maioria do sexo feminino, nascidos, em sua maioria, em outras cidades e uma pessoa nascida em São Gonçalo do Amarante. A pesquisa foi feita através de um questionário composto por 16 perguntas no total. Ficando assim distribuídas: para a identificação pessoal 4 (quatro); 5 (cinco) sobre sua formação escolar; e 7 (sete) sobre os dados da Educação Física.

Na abordagem qualitativa e quantitativa, utilizei para as entrevistas, semiestruturadas, realizadas individualmente, o uso do questionário e preenchimento de um formulário na própria escola ou na residência de um entrevistado, focalizando a mesma diretriz.

Optamos por esses alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental, final da segunda fase conclusiva do respectivo ciclo, por duas razões fundamentais: a primeira por ser o 9º ano do ensino fundamental, ou seja, os alunos já estão com certo tempo de escolaridade, obtendo, de certa maneira, alguma intimidade com o dia a dia escolar, o que lhe permite a organização de representações sobre a escola a partir de sua própria experiência.

A segunda razão é a possibilidade de estabelecermos relações entre representações sociais dos alunos que estão no final do ciclo do ensino fundamental; podermos verificar se depois de transcorridos certo tempo de escolarização há modificações significativas no pensamento elaborado sobre a escola e a escolarização na perspectiva não só dos alunos, mas, também, dos pais, dos professores e dos funcionários.

Assim sendo, compreensões aproximadas dos significados que são colocadas dão forma a essa relação que sugere uma análise de dados (SOUZA, 2004, p. 115) e (JODELET, 2004, p. 11), uma abordagem que se fixe na evolução entre a objetividade e subjetividade, movimento próprio da abordagem quantitativa e

necessário para a compreensão da realidade a partir da teoria das representações sociais, tal como pensada por Serge Moscovici (1978) e empregada por nós na fundamentação teórica.

A colaboração dada por essa teoria nesse tipo de estudo centra-se na consideração que ela faz acerca do pensamento produzido socialmente por determinados grupos; é o reconhecimento do censo comum com um conhecimento que possui valor explicativo sobre a realidade, confirma-se a capacidade de orientar as práticas cotidianas com relação ao objeto ou ideia representada, assim a teoria tem a capacidade de nos aproximar dos significados construídos na escola.

De acordo com Spink (2004, p. 100), o trabalho com representações sociais normalmente recorre às três formas: as técnicas verbais, as não verbais e a observação. Como percurso de acesso às representações sociais dos alunos, pais, professores e funcionários, utilizamos para tal a entrevista semiestruturada realizada individualmente, o uso do questionário e o preenchimento de um formulário. O discurso dos alunos esteve centralizado na representação da escola, no gosto de estudar e na satisfação com o ensino da Educação Física na escola.

4.1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA MUNICIPAL DOM JOAQUIM DE ALMEIDA, EM SÃO GONÇALO DO AMARANTE

O diálogo travado com os teóricos, na Fundamentação Teórica, nos traz abertura de caminhos e descaminhos da representação social. Nesse caminho do conhecimento direto com a realidade é preciso que se tenha uma posição crítica. No entanto, por mais que tenhamos clareza em todo processo ao caminho do conhecimento, não se conhece de imediato, nem tampouco é fácil.

O estudo sobre representações sociais acerca de determinado objeto tem, na atenção dispensada ao discurso maior, práticas compreensíveis devido estarem postos valores, imagens, desejos, expectativas, crenças, mitos, e aspirações formadas sobre o objeto em questão; então é o exame cuidadoso que nos possibilita compreender a partir de quais elementos as representações sociais são urdidas, bem como foi tramado entre uns elementos aos outros.

A expectativa é que esta monografia ultrapasse as aparências e chegue à essência; pois, entende-se que o essencial não é contemplado à primeira vista, ou de imediato, e sim é preciso ser crítico em relação aos dados, pois isto não sendo

feito, são os descaminhos das representações sociais. Marx diz que se aparência e essência coincidissem, não seria necessária a ciência. E Luckesi afirma:

A ciência só é necessária porque a realidade não se dá a conhecer facilmente, as aparências, que são manifestações da própria realidade, ocultam a verdade dessa mesma realidade. (LUCKESI, 1994, p. 126).

Para a concretização desta monografia foi necessário ouvir a crítica do senso comum em relação ao nosso objeto de pesquisa e havia uma preocupação do que se falava no cotidiano da comunidade escolar em relação ao nosso objeto de pesquisa. Não bastavam as falas, as opiniões; era preciso investigar se realmente comentam ou se essas interpretações são falsas ou não parciais, da realidade. Ainda para Luckesi:

não se pode admitir, pura e simplesmente, a opinião popular como explicativa de alguma coisa. Ela é sempre fragmentária e, na maior parte das vezes, está articulada com experiências dogmáticas e supersticiosas (LUCKESI, 1994, p. 126).

4.2 O PALCO DAS REPRESENTAÇÕES: UMA SINOPSE HISTÓRICA DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE

Os senhores Paschoal Gomes de Lima e Ambrósio Miguel de Sirinhaém, ambos advindos de Pernambuco em 1710, ali chegando, ergueram uma capelinha que dedicou a São Gonçalo do Amarante. Em 11 de abril de 1883, tornou-se município. Extinto a 11 de março de 1868, incorporando-se a Natal, a 3 de agosto de 1874, é restaurado. Suprimido novamente a 7 de fevereiro de 1879, restaurado novamente a 9 de outubro de 1890, tornando-se cidade em 29 de março de 1938.

Novamente extinto em 30 de dezembro de 1943, tornou-se distrito de Macaíba, denominando-se Vila Felipe Camarão (CASCUDO, 1968, p. 247). Depois de 75 anos de luta, São Gonçalo do Amarante tornou-se independente através da Lei de n.º 2323, de 11 de dezembro de 1958, autoria do Deputado Dr. Gilberto Tinoco, e sancionada pelo então Governador Dinarte de Medeiros Mariz. Com uma área de 261,7 km², equivalente a 0,49% da superfície estadual distribuída em 33,4 km², na zona urbana, e 228,1 km² na zona rural, e com uma população total de 87.668 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Banhado pelos rios Golandim e Potengi, cortado de leste a oeste, São Gonçalo do Amarante limita-se, ao norte, com Ceará Mirim e com Extremoz, ao sul,

com Macaíba ao leste, com Natal ao oeste, com Ilmo Marinho, apresentando várias vias de acesso: BR 101 – São Gonçalo/Extremoz; BR 406 – São Gonçalo/Ceará Mirim; RN 160 – São Gonçalo/Macaíba – São Gonçalo/Natal. O todo é formado com as seguintes partes: distritos, bairros, loteamentos, conjuntos residenciais, povoados e fazendas.

A destruição em busca da reconstrução é o maior impacto que São Gonçalo do Amarante sofre; antes berço natural de muitas espécies marinhas, as quais estão sendo destruídas por pescas indiscriminadas, como, também, a poluição, retirando aos poucos a sua penúltima fonte de emprego e renda para milhares de famílias ribeirinhas que tiram seus sustentos para sobreviverem.

Por outro lado, a construção civil está em grande expansão no município, com esperanças de empregos e geração de rendas para a região, devido à construção e ao funcionamento do aeroporto internacional de cargas e passageiros.

4.3 CENÁRIOS E SUJEITOS APONTADOS PELA PESQUISA

PRIMEIRO ATO

SUJEITOS DA PESQUISA – OS ATORES ENVOLVIDOS

Quadro 1 – Sujeitos da Pesquisa

	Alunos 9º ano	Professores	Direção da escola	Total
Cenário A	22			22
Cenário B		01	02	03
Total	22	01	02	25

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

As escolas municipais de São Gonçalo do Amarante serviram de cenário para a realização da pesquisa. Uma dessas escolas foi escolhida a partir de dois critérios: primeiro, por ser o ‘Centro’ uma expressão sociocultural muito forte (funcionamento de toda estrutura ou máquina administrativa dos poderes executivo, legislativo e judiciário do município), tanto dentro quanto fora da escola; possuir uma boa estrutura física; ter inserção na comunidade, possuir caixa escolar; oferecer ensino fundamental de 1º ao 5º ano, com todos os professores licenciados em

pedagogia, do 6^a ao 9^o ano, todos os professores graduados em disciplinas específicas. Fundada em 22 de novembro de 1970, com sede na Praça Dinarte Mariz, com o ato de criação 08/71, vários anexos funcionando apenas à noite cujo nome era “Escola de 1^o grau Comercial São Gonçalo do Amarante” com poucos recursos humanos e nenhum recurso financeiro, vêm nesses anos aumentando consideravelmente. Apesar de ser criada com o nome de Dom Joaquim de Almeida, hoje ainda não tem sede própria, pois o prédio pertence ao Estado, que funciona no turno matutino com o nome de “Escola Estadual Elia de Barros”.

Hoje (2012), o quadro de funcionários corresponde a (73) setenta e três pessoas distribuídas nos turnos vespertinos e noturnos, com (17) dezessete salas de aulas, Ensino Fundamental I – de 1^o ao 5^o ano – acompanhadas por (11) onze professores no turno vespertino, por (9) nove professores no Ensino Fundamental II – do 6^o ao 9^o ano. No turno noturno, são (7) sete professores com turmas de 1^o ao 5^o ano, com a modalidade de ensino EJA; ambos os turnos acompanhados por uma pedagoga. No turno noturno são (13) treze professores com turmas de 6^o ao 9^o ano, sendo também acompanhados por (1) uma pedagoga encerrando, assim, o ciclo do ensino fundamental que possui (301) trezentos e um alunos no Ensino fundamental I, (614) seiscentos e quatorze alunos no Ensino fundamental II, totalizando (915) novecentos e quinze alunos, e nesse campo, por ser uma das maiores escolas no Ensino fundamental na zona urbana.

A escola é administrada por (1) uma diretora e vice-diretora, (1) uma secretário(a) geral e mais (2) duas merendeiras, (10) dez agentes de serviços gerais e mais (2) dois vigias; (2) dois porteiros. Ressalvamos que há terceirização para complementar o quadro de funcionários. Sua estrutura física corresponde a (17) dezessete salas de aulas, não há quadra de esportes para a prática da Educação Física, há biblioteca, sendo que a sala de leitura funciona na própria biblioteca, cozinha, secretaria, banheiros para professores, funcionários e alunos. Com objetivo de uma melhor instrução aos alunos, a escola possui televisão, vídeo, fitas e filmes educativos e oportuniza junto com os professores assistirem filmes didáticos para uma melhor compreensão do que eles estejam estudando; a merenda escolar é servida nos dois turnos. Esses critérios vêm tornar a funcionalidade da escola em estudar sua representação social acerca da escola possuir elementos significativos relacionados ao *status* que ela poderia ter a frente da comunidade, em decorrência da sua organização administrativa e pedagógica. O segundo critério tem como

referência sua localidade (zona urbana do município), definida a partir da consideração histórica de cada comunidade.

A intenção foi fazer esta pesquisa com escolas que estivessem situadas nas comunidades com a história de lutas e organização popular e comunitária elevada nos mecanismos reivindicatórios junto ao poder público, envolvendo a Associação de Moradores, Sindicatos, Clube de mães, Equipes de Futebol, Igrejas e ONG que não só tem poder de pressão mediante as autoridades para exigir melhorias para a população, mas também melhorar a qualidade de vida de seus moradores.

Esses critérios foram estabelecidos, uma vez que o contexto histórico dos sujeitos, suas condições vivas são elementos vitais na análise das representações sociais sobre determinado objeto.

Moscovici (1978) afirma que as representações sociais são um eterno diálogo, tanto no campo interno quanto no externo entre os indivíduos. Este estudo volta-se para as “pilastras de sustentação da escola”, pais, funcionários, professores, e, principalmente, os alunos que estão interessados em aprender, objetivando o sucesso em suas vidas. Os pais constituem uma parte muito importante no processo ensino-aprendizagem de seu filho e mais do que nunca seu interesse de vê-los vencer na vida. A escola é fundamental para sua formação, além do que se aprende com as experiências.

Os funcionários, por entender suas atividades, neste contexto das relações sociais, representam a construção de bens para satisfazer as necessidades da escola, transformando pelo seu trabalho, representando a eficácia e o andamento das atividades em prol dos alunos. O professor é o principal ator no ensino e na aprendizagem, seja ele considerado a autoridade, interventor, auxiliar no desenvolvimento do aluno, ora transmissor da disciplina ora no posicionamento de sujeitos do mesmo ato de conhecimento ou aquele professor mediador. Concordamos com Luckesi (1994:74) quando ele afirma:

Por fim, situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos são quase negar a relação pedagógica porque não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinhos, nem um professor ensinando para as paredes. [...] e há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outros, pra ganhar autonomia, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência” (LUCKESI, 1994, p. 74).

Os alunos estão contextualizados e interessados no processo de aprendizado, objetivando o sucesso do que estão lhes ensinando. Por conseguinte, acredita-se que as representações sociais dos envolvidos no processo esboçam uma relação que estabelecem entre suas concepções e a escola. Isto possibilitará uma maior compreensão da escola, por outro lado, o lado de quem precisa e utiliza, mostrando-nos elementos que poderão ampliar e conduzir nosso pensamento reflexivo sobre o cotidiano escolar.

Desse modo, essas unidades de sentido e de contexto (discursivo e social) são inventariadas, segundo métodos de análises de conteúdos e de discurso, os quais podem ser desmembrados em quatro etapas principais, como se segue: coleta de dados, análises de conteúdo, análise de discurso de RS e tratamento quantitativo de RS” (SOUZA FILHO, 2004, p. 113).

A busca pela representação social da escola deve-se ao fato dela determinar as relações entre a própria comunidade escolar e entre o grupo em que eles estão inseridos.

4.4 OS RESULTADOS DOS DISCURSOS DOS ALUNOS, PROFESSORES E DIREÇÃO DA ESCOLA

Sobre sua formação escolar

Primeira pergunta: **o que a escola representa para você?** (Uma garantia para a cidadania; muito importante para nossas vidas; o futuro; outros quais?)

Na maneira de ver dos alunos do 9º ano. 14 alunos veem o futuro, 3 alunos veem uma garantia para a sua cidadania e 3 alunos veem como muito importantes para suas vidas, enquanto 2 alunos responderam duplamente entre uma garantia para a cidadania, muito importante para suas vidas e o futuro.

Na segunda pergunta: **Você estudou sempre em escola?** (Pública; privada)

20 alunos responderam que estudaram na escola pública, enquanto 1 aluno (1%) estudou em escola privada e mais um aluno (1%) não respondeu.

Na terceira pergunta: **Você está satisfeito(a) com a escola onde estuda?** (Sim / não/por quê?)

12 alunos responderam que sim e 10 alunos responderam que não, porém com justificativas variadas que vão desde “porque os professores dessa escola são muito legais e o ensino é muito bom”; “a educação é muito boa e tem muitos professores que ensina bem”, outros responderam: “não tem professores normalmente como deveria ter”; “eu quero estudar em uma escola como o IFRN porque você já sai com uma profissão”.

Quarta pergunta: **Qual a disciplina que você mais gosta?** Geografia ficou no gosto de 8 alunos; Matemática com 5 alunos; Ciências com 4 alunos; Português, Inglês e Arte com 1 aluno. Responderam em múltiplas escolhas, como por exemplo: Matemática/ Ciências ou matemática/Inglês/Educação Física 4 alunos.

Na quinta pergunta: **Você está satisfeito com o ensino da Educação Física na escola?** (sim / não. Justifique).

A resposta ‘sim’ ficou para 14 alunos e a ‘não’ para 8 alunos. São também respostas variadas que podemos resumi assim: segundo a expressão do entrevistado “sim, temos um professor de qualidade e um bom ensino”; “por que o professor faz um bom trabalho”; “e muito legal a gente treina e, depois jogamos bola”, enquanto os que entre eles(as) responderam: “não por que eu acho que Educação Física, não é apenas futebol e sim outros esportes”; não por que só temos aulas práticas”

Em relação aos dados da Educação Física escolar

Primeira: **Em sua opinião, o que é Educação Física escolar?**

6 alunos definiram que a Educação Física era praticar esporte; 4 alunos que era para ter uma boa saúde; 3 alunos colocaram que era conhecimento; 4 alunos não responderam; um aluno respondeu que era “velocidade, resistência, equilíbrio”; outro(a) colocou que “ajuda muito”; “Não saber” 1 aluno; outro aluno respondeu que era um “bom ensino” e um outro aluno colocou que era “manter a forma.”

Na segunda pergunta: **Você acha que devem ser passados conteúdos nas aulas de Educação Física na escola?** (Sim/ Não)

17 alunos responderam que sim, enquanto 5 alunos responderam que não.

Terceira pergunta: **Como você acha que devem ser ensinados?** (Aula prática; aulas teóricas; aulas passeios; pesquisas; outros)

9 alunos querem que a Educação Física seja ensinada com aulas práticas, assim como também com aulas passeios – 9 alunos; optaram por pesquisas 2 alunos, como também 2 alunos por aulas teóricas.

Quarta pergunta: **O que a Educação Física representa para você?**

5 alunos não responderam, 3 alunos definiram que era para melhorar a saúde, “um jeito de cuidar de nossa saúde, nosso corpo e nossa mente”. Assim como também para 3 alunos representava uma prática de esporte; entre outras falas: “uma forma de incentivo a prática de esportes e para 2 alunos representa um desenvolvimento; para 1 aluno representa uma boa disciplina, para outro(a) educando(a) representa cidadania, como também para 1 aluno representa movimento; para outro(a) representa nada, segundo ele: “que eu não foso porque e muito sedo e eu não tenho tenpo”; enquanto outros 5 alunos tiveram respostas diversificadas: “muitas coisas”; “um encenso de qualidade para mim(...) e muito bom para mim”; “muitas coisas por exemplo alegria e etc.”; para outro educando a representa foi “diverção educação e só um passa tempo.”

Quinta pergunta: **o que você acha das aulas da Educação Física em sua escola?** (Ótimo; boa; regular)

6 alunos acharam que era ótima, 5 alunos acham regular, enquanto 9 alunos acham como boa e 2 alunos não responderam.

Sexta pergunta: **você gosta das aulas da Educação Física na escola?** (Sim/Não/justifique)

16 alunos responderam que sim e 4 alunos responderam que não; enquanto 2 alunos não responderam. Suas justificativas são variadas, tais como: “por que eu gosto muito de esporte”, outro coloca: “porque agente se diverte enquanto aprende e pratica a educação física”; outra fala: “porque ela é um único divertimento que se tem na escola”; e os que não gostam: “porque o professor só dar 15 minutos de Educação Física.” Já outro aluno fala: “porque não participo”; enquanto 2 alunos não gostam “por que é muito sedo”.

Sétima pergunta: **Você frequenta as aulas de Educação Física na escola regularmente?** (Sim/ Não /justifique)

Para 13 alunos, eles não frequentam as aulas de Educação Física. Devido ao horário para 3 alunos; por não ter tempo para 4 alunos; devido à distância para 3 alunos; ficar com a irmã menor 1 aluno; 1 aluno por ter coisa pra fazer e 1 outro por não poder. Enquanto 9 alunos responderam que sim, mas 5 alunos não justificaram;

enquanto outros 4 alunos justificaram com respostas muito diversas, tais como: “modo de aprende mais”; “ bom exercício para o corpo”; “porque não gosta de faltar”; enquanto 1 aluno em sua resposta coloca que: “nem todas.”

Essas categorias não aparecem isoladas uma das outras. No discurso dos sujeitos, encontram-se como uma rede de significados que denominamos de qualidade social, é nela que encontramos a razão da procura pela escola e, conseqüentemente, a resposta que a escola dá aos que procuram. O significado de que representa o futuro e é muito importante para nossas vidas e uma garantia para a cidadania.

Dá-nos indicativos de que a escola tem responsabilidades sociais, de contribuir com valores e saberes necessários à vida em sociedade. “Por que os professores são ótimos, nós aprendemos muitas coisas na nossa escola”; “tem que valorizar o que é nosso”, nos aponta que os sujeitos transitam no espaço social dado aqueles que frequentam a escola. Ser uma garantia para a cidadania estabelece relação com a construção da identidade dos sujeitos diante da sua comunidade.

Isso quer dizer que a identidade se constrói por dentro de realidades sociais e culturais bastantes diversas, à medida que o sujeito vai se apropriando dos valores, regras e formas de pensar pertencentes ao contexto em que vive. Para os alunos do 9º ano, a tríade representação da escola, satisfação com a escola e a satisfação com o ensino da Educação Física na escola, percebe-se que 63,6% dos pesquisados construíram suas representações no futuro e estão satisfeito com o ensino da Educação Física na escola, enquanto 54,5% dos alunos não estão satisfeito com a escola onde estuda.

Nesses significados atribuídos pelos atores aluno(as) pesquisados encontram-se um relacionamento de suas vidas muito forte com a escola. E essa mesma escola representa um ponto de passagem para os seus futuros, “porque foi aqui que eu aprendi a ler e escrever”; “a pessoa tem que valorizar o que tem”. Apesar de esses discursos imprimirem valores, saudades e expectativas e crenças, o futuro é uma oportunidade de mudança e de transformação social em suas vidas. Assim, no conjunto dessas categorias dos sujeitos (alunos do 9º ano), na tríade o que a escola representa para você, a satisfação com a escola e a Educação Física, há visões diversificadas e divergentes em suas categorias, que se encontram imbricadas, traduzidas em atributos que funcionam como indicadores de quem são os sujeitos (os aluno (as)).

Para Moscovici (1984, p. 53) apud Spink (2004, p. 99),

A conversação está no epicentro do nosso universo consensual porque ele molda e anima as representações sociais e assim lhes dá vida própria, [...] as representações sociais são resultado de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos, um diálogo que é tanto interno quanto externo, e durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas”.

SEGUNDO ATO

Cenário A

ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Tabela 1 – Cenário A

Alunos 9º ano	Categorias	Total alunos/percentagem
	Sobre sua formação escolar O que a escola representa para você? ☐ Uma garantia para a cidadania ☐ Muito importante para nossas vidas ☐ O futuro ☐ Outros quais?	Uma garantia para a cidadania – 03 (13,6%). Muito importante para nossas vidas – 03(13,6%). O futuro – 14 (63,6%). Respostas múltiplas (uma garantia para a cidadania, muito importante para nossas vidas, o futuro) – 02(9,09%).
	Você estudou sempre em escola? ☐ Privada ☐ Pública	Pública – 20(90,9%) Privada – 1(4,5%) Não respondeu – 1(4,5%)
	Você esta satisfeito(a) com a escola onde estuda? ☐ Sim ☐ Não Por que?	Sim – 12 (54,5%). Não – 10 (45,4%).
	Qual a disciplina que você mais gosta?	Geografia – 08(36,6%). Matemática – 05(22,7%). Ciências – 04(18,1%).

		Conjunto de disciplinas (Matemática, Educação Física, Ciências) – 04(18,1%). Artes – 01(4,5%).
	Você está satisfeito com o ensino da Educação Física na escola? () Sim () Não Justifique.	Sim – 14(63,6%). Não – 08(36,3%).
	Dados da Educação Física Escolar Em sua opinião, o que é Educação Física Escolar?	Prática de esportes – 06(27,2%). Uma boa saúde – 04(18,1%). Conhecimento – 03(13,6%). Resistência, equilíbrio, velocidade – 01(4,5%). Não respondeu – 04(18,1%). Não saber – 01(4,5%). Manter a forma – 01(4,5%). Bom ensino – 01(4,5%). Ajuda muito – 01(4,5%).
	Você acha que devem ser passados conteúdos nas aulas	Sim – 17 (77,2%). Não – 05 (36,3%).

	de Educação Física na escola? ☐ Sim ☐ Não	
	Como Você acha que devem ser ensinados? ☐ Aulas Práticas ☐ Aulas Teóricas ☐ Aulas Passeios ☐ Pesquisas ☐ Outros.	Aulas práticas – 9(40,9%). Aulas passeios – 9(40,9%). Aulas teóricas – 2(9,09%). Pesquisas – 2(9,09%).
	O que a educação Física Escolar representa para você?	Melhorar a saúde – 03(13,6%). Pratica de esportes – 03(13,6%). Desenvolvimento – 02(9,09%). Boa disciplina – 01(4,5%). Movimento – 01(4,5%). Nada – 01(4,5%). Cidadania – 01(4,5%). Respostas diversas – 05(22,7%). Não responderam – 05(22,7%).
	O que você acha das aulas da Educação Física em sua	Ótima 06(27,2%) Boa 09(40,9%)

	escola? ☐ Ótimo ☐ Boa ☐ Regular	Regular 05(22,7%) Não respondeu 02(9,09%)
	Você gosta das aulas da Educação Física na escola? ☐ Sim ☐ Não Justifique	Sim – 16 (72,7%). Não – 04 (18,1%). Não responderam – 02(9,09%).
	Você frequenta as aulas de Educação Física na escola regularmente? ☐ Sim ☐ Não Justifique	Sim – 09(40,09%). Não – 13 (59,09%). Nem todas – 1 (4,5%).

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

“A representação social constitui uma forma de conhecimento, um saber prático, que se refere exatamente à experiência a partir da qual ela se produz e que serve para agir sobre o mundo” (JODELET, 1989, p. 204).

Para o professor e a gestão escolar em relação à pesquisa, foram perguntadas:

Primeira: **Em sua opinião o que é Educação Física na escolar?**

Ambos veem como uma disciplina. Vejamos: “ser uma disciplina a mais para o desenvolvimento intelectual e físico do aluno”; enquanto para outra pessoa: “uma disciplina normal nas escolas”; para outra pessoa, assim respondeu: “é uma disciplina complexa que necessita ao mesmo tempo trabalhar as suas próprias especificidades e se inter-relacionar com outros componentes curriculares”.

Na pergunta dois foi perguntado: **Qual o papel do professor (a) de Educação Física na escola?**

Teve caracterização divergente: para uma pessoa o papel do professor de educação física “deve ser orientador e observador”; outra pessoa vê que deve “ser

igual aos demais professores”; outro vê que “o mesmo pode ajudar no seu cotidiano”.

Terceira pergunta: **Devem ser passados conteúdos nas aulas de Educação Física na Escola?**

Todos foram unânimes em responder sim.

Na quarta pergunta: **O que deve ser ensinado?**

Houve respostas diversificadas. Uma pessoa respondeu que deveriam ser ensinadas “aulas práticas”, “aulas teóricas”, “aulas passeios e pesquisas”; enquanto outra pessoa somente “aulas práticas”; outra pessoa somente “aulas teóricas”.

Na quinta pergunta: **A Educação Física deve ser mantida no currículo escolar? Por quê?**

Uma pessoa respondeu “sim”; enquanto outra pessoa assim explicou: “além de trazer uma série de benefícios para o desenvolvimento psicomotor e social dos alunos, a educação física através da sua prática, explorando principalmente a área esportiva, ainda é disciplina que prende o aluno a escola”. Outra pessoa colocava que: “a educação é importante no currículo escolar”.

Da formação escolar do entrevistado

Em seguida, na primeira pergunta, ela(e)s foram perguntadas (o)s: **A(s) escola(s) que você cursou no ensino fundamental** era(m) privada(s), pública(s)?

Foram unânimes, respondendo que cursaram na escola pública. Continuamos perguntando: **Nesta(s) escola(s) que você estudou havia(m) aulas de Educação Física?** Sim, foi a respostas de todos.

Na terceira questão indagamos: **Sua frequência nas aulas de Educação física escolar era regularmente?**

As três pessoas responderam que sim. Um respondeu: “por que eu gostava de fazer exercício físico e dos esportes”; outra pessoa assim colocou: “para mim era prazeroso pelo fato de ser aulas práticas [...] e fugir um pouco do cotidiano das aulas teóricas”.

A quarta questão tratava do gosto dela (e)s das aulas de Educação Física? Responderam afirmando que sim.

Na quinta questão, quando perguntado se: **Gostaria de ter aprendido algum conteúdo que não aprendeu nas aulas de Educação Física? Qual? Por quê?**

Duas pessoas responderam que sim e uma outra não respondeu; e uma delas colocou que o conteúdo era relacionado à anatomia e uma outra pessoa era a recreação e o esporte.

Oposta a pergunta anterior perguntamos: **Existe algum conteúdo que você achava desnecessário nessas aulas? Qual? Por quê?**

Duas pessoas responderam que não. Mas um respondeu que o conteúdo desnecessário era o sociocultural e que seu professor dava suas aulas de ginástica pela ginástica e outra fala colocava: “pois o professor trabalhava as aulas diferenciadas e prazerosas.” Enquanto outra pessoa não respondeu. Por fim, a questão sete.

Perguntamos se **eles aplicam ou aplicavam algum conteúdo aprendido nas aulas de Educação Física em seu dia a dia. O que?**

Duas pessoas não responderam e outra assim colocou: “[...] falando em conteúdos aplicados nas aulas eu julgo mais os meus conhecimentos adquiridos na minha formação acadêmica, pois tenho mais fundamentos didáticos para trabalhar com os alunos”. Nesse sentido, segundo Souza Filho: (2004, p.113):

as análises qualitativas, a busca da estrutura discursiva e as análises quantitativas possibilita a (grifo meu) variedade convergente e divergente das formas de análises utilizadas no estudo das representações sociais (...) apesar da diversidade de estudos que se originaram a partir da proposta de Moscovici, ainda se pode dizer que a tarefa básica de um estudo de representação social é explicitar elementos de sentidos isolados ou combinados em construtos representacionais produzidos, mantidos e extintos em funções de condições sociais específicas vividas por indivíduos e grupos” (SOUZA FILHO, 2004, p. 113).

Em síntese, os discursos do professor e da direção da escola, apesar de serem divergentes, têm um mesmo sentido e opiniões de que a Educação Física tem como núcleo a ideia de disciplina, que relaciona com o desenvolvimento intelectual e físico do aluno e que suas formações escolares (no nível fundamental) foram em escola pública.

TERCEIRO ATO

Cenário B

ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA

Tabela 2 – Cenário B

Professores	Direção da escola	Categorias	Total /prof. Direção de escola percentagem
01	02	Em relação à pesquisa Em sua opinião o que é Educação Física na escola?	Uma disciplina – 03(100%).
		Qual o papel do professor (a) de Educação Física na Escola?	Orientador/observador – 01(33,3%). Aos demais professores – 01(33,3%). Ajuda no seu cotidiano – 01(33,3%).
		Devem ser passados conteúdos nas aulas de Educação Física na Escola? () Sim () Não	Sim – 03(100%).
		O que deve ser ensinado? () Aulas Práticas () Aulas Teóricas () Aulas Passeios () Pesquisas	Marcaram todas – 01(33,3%). Aulas teóricas – 01(33,3%). Aulas Práticas – 01(33,3%).

		A Educação Física deve ser mantida no currículo escolar? Por quê?	Sim – 01(33,3%). Não respondeu – 02(66,6%). Justificativas – 03(100%) sim. Traz uma série de benefícios para o desenvolvimento psicomotor e social dos alunos. Que é importante.
		Da formação escolar do entrevistado A(s) escola(s) que você cursou no ensino fundamental era: () Privada () Pública	Pública – 03(100%).
		Nesta(s) escola(s) que você estudou havia(m) aulas de Educação Física? () Sim () Não Justifique	Sim – 03(100%).
		Sua frequência nas aulas de Educação Física Escolar era regularmente?	Sim – 03(100%).

		() Sim () Não Justifique	
		Você gostava das aulas de Educação Física? () Sim () Não	Sim – 03(100%).
		Você gostaria de ter aprendido algum conteúdo que não aprendeu nas aulas de Educação Física? () Sim () Não Qual e Por quê?	Sim – 02(66,6%). Não respondeu – 01(33,6%).
		Existe algum conteúdo que você achava desnecessário nessas aulas? () Sim () Não Qual e Por quê?	Não – 02(66,6%). Sim – 01(33,3%). Sociocultural.
		Você aplicou aplicava algum conteúdo aprendido nas aulas de Educação Física em seu dia a dia? O que?	Não respondeu – 02(66,6%). Sim – (33,3%).
01	02		

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa feita na Escola Municipal Dom Joaquim de Almeida, situada no centro do município de São Gonçalo do Amarante, nos permite destacar as seguintes conclusões: primeiro: a Escola Dom Joaquim de Almeida produziu uma análise das representações sociais, pois concretizou uma ação humana, mostrou uma relação de como os alunos veem a escola, a Educação Física e a educação, pois há um entendimento de que a educação e a escola são um passaporte para o futuro e à cidadania; segundo: há 42 anos a escola D. Joaquim de Almeida é criada e ainda não tem sede própria, pois pertence ao Estado, que funciona no turno matutino com o nome de “Escola Estadual Elia de Barros”; terceiro: identificou, de forma sintética, o contexto histórico da educação e da Educação Física no Brasil; na escola existe um plano de projeto político pedagógico, mas que estava sendo revisado, portanto, este trabalho estará contribuindo nos procedimentos metodológicos do ensino da Educação Física e da educação; quarto: há uma dicotomia e oscilação entre as respostas de que os alunos acham das aulas e do gostar das aulas e suas frequências, as quais eles responderam negativamente, pois há na escola o horário contrário para as aulas de Educação Física, o que os alunos veem como forma negativa para a prática da modalidade de ensino. Vejo também como forma negativa desvalorizando a construção da Educação Física naquela escola.

As práticas cotidianas com relação ao objeto ou ideia representada e a teoria têm a capacidade de nos aproximar dos significados construídos na escola. Assim, pudesse eu fomentar aos profissionais da educação e da Educação Física mudarem nossas práticas, partindo de um novo paradigma, objetivando a mudança de conceitos dados aos profissionais da Educação Física no piso da escola.

Espera-se, finalmente, que esta monografia traga algumas reflexões sobre as representações sociais e a Educação Física escolar, e que tenha contribuído para que o futuro da Educação Física em São Gonçalo do Amarante seja justificado.

REFERÊNCIAS

ACIOL LINS, C.P.; SANTIAGO, M.E. Representações Sociais: Educação e Escolarização. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (Org.); JESUINO, Jorge Correia (org.). **Representações Sociais - teoria e prática**. 20.ed. João Pessoa, PB: Universitária/UFPB, 2003 p.391-420.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3 ed. Ver e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi, **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 14.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, 1997.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de.;PASSEGGI, Maria da Conceição; SOBRINHO, Moisés Domingos. (Org.) **Representações Sociais**. Mossoró, RN: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt um Rosado, 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988. (Coleção Corpo & Motricidade).

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima. **Eu confio, Tu prevines, Nós contraímos, uma (psico) lógica (im)permeável à informação?** In: MADEIRA, M. (org.) Aids e Representações Sociais: à busca de sentidos. Natal/RN. EDUFRN, 1998, p. 89-91.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Nomes da terra – Geografia, História e Toponímia do RioGrande do Norte**. Reimp. Natal: Fundação José Augusto, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 60).

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões** (reimp.). – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FAVERO, Osmar (Org). **A educação nas constituintes Brasileiras 1823 -1988**. 2 ed. Ver. Ampli. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, Vanja. **Educação Física, interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8.ed. São Paulo. Ática, 2003.
GEORGE, Simmel apud MOSCOVICI, S. **A maquina de fazer deuses**. Rio de Janeiro: Imago ed. 1990.

GRESPE, Marcia Regina. **Educação Física no ensino fundamental**: primeiro ciclo. Campinas, SP: Papirus, 2002.

HADDAD, Sergio, A Educação de pessoas Jovens e Adultas no Brasil. In: BREZINSKI, I. (Org). **LDB interpretada**: Diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.p. 106-122.

JODELET, D.; MADEIRA, M.C.(Org.). **Aids e Representações Sociais**: a busca de sentido. Natal, RN. EDUFRRN, 1998.

LANE, Fátima Maurer. Usos e abusos do Conceito de Representação Social. In: SPINK, M. J.(org.) **O Conhecimento do Cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 58-71.

LARROYO, Francisco. Historia Geral da Pedagogia. In: **Objeto de estudo da história da pedagogia**. Tradução de Luiz Aparecido Garuso. 1.ed. São Paulo; Mestre Jou, 1970.p.13-15

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 6.ed. São Paulo. Cortez, 1993.

MELLO, Guiomar Namor de: **Educação Escolar Brasileira o que trouxemos do século XX**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

MOREIRA, Antônia Silva Paredes; JESUINO, Jorge Correia.(Org.). **Representações Sociais - teoria e prática**. 20.ed. João Pessoa/ PB: Editora Universitária/UFPB, 2003.

MOSCOVICI, Serge. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: Elementos para uma História. In: JODELET, D.(Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001. p.18-86.

NOBREGA, Sheva Maia. **Representações Sociais - teoria e prática**. 20.ed. João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFPB, 2003.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2008 (Coleção Primeiros Passos, 79).

PAIVA, Vanilda. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, jul. 1971.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**, 10. ed. Campinas, SP: Ática, 1989.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A organização Escolar**. 19.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 36.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SALES, Luis Carlos. Atitudes Escolares e Representações Sociais. In: CARVALHO, M. R. F.; PASSEGGI, M. C.; SOBRINHO, M. D. (Org.) **Representações Sociais**. Mossoró, RN.: Fundação Guimarães Duque/ Fundação Vingt Um Rosado, 2003. p. 153-162.

SILVA, Carla da. **Representação Social da Educação Física Escolar no Meio sociocultural**: um estudo na cidade de Bauru/SP. Monografia de Conclusão de Curso, 2007.

SILVA, Claudionor de Melo da. **Como sair das encruzilhadas das apologias**: as influencias do mercado na educação brasileira. Natal: [s.n], 2005.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi NelzaZulkeet al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA FILHO, Edson Alves de. Análise de Representações Sociais. In: SPINK, M.J. (Org.) **O Conhecimento do Cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. P. 109 -142.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógico**: a Educação Física como componente curricular? Isso é história! Recife: EDUPE, 1999.

SPINK, M.J. (Org.) **O conhecimento do cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo, Brasiliense, 1993.

GUERRA, João Bosco de Castro... (et al): Organizadora: Nóbrega, Terezinha Petrúcia da. **Livro Didático 3: o ensino da educação física de 5ª a 8ª séries.** Natal/RN: Paidéia, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 6.ed. – São Paulo; Atlas, 2011.

OLIVIER, Jean-Claude. **Das brigas aos jogos com regras:** enfrentando a indisciplina na escola; tradução Heloisa Monteiro Rosário.- Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

PILETTI, Claudino, PILETTI, Nelson. **História da Educação:** De Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 20 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed.rev. e atual.- São Paulo: Cortez, 2007.

ANEXO A – Questionário**Questionário para os alunos do 9º ano do ensino fundamental****Identificação pessoal**

Sexo

() Feminino () Masculino

Qual sua idade? _____

Em que cidade você nasceu? _____

Onde mora atualmente? _____

Sobre sua formação escolar

O que a escola representa para você?

() Uma garantia para a cidadania

() Muito importante para nossas vidas

() O futuro

() Outros. Quais? _____

Você estudou sempre em escola?

() Privada () Pública

Você está satisfeito(a) com a escola onde estuda?

() Sim () Não. Por Quê?

Qual a disciplina que você mais gosta?

Você está satisfeito com o ensino da Educação Física na escola?

() Sim () Não. Justifique.

Dados da Educação Física Escolar

Em sua opinião, o que é Educação Física?

Você acha que devem ser passados conteúdos nas aulas de Educação Física na escola?

() Sim () Não

Como você acha que devem ser ensinados?

() Aulas práticas () Aulas teóricas () Aulas passeios () Pesquisas ()
Outros

O que a Educação Física Escolar representa para você?

O que você acha das aulas da Educação Física em sua escola?

() Ótima () Boa () Regular

Você gosta das aulas da Educação Física na Escola?

() Sim () Não. Justifique.

Você frequenta as aulas de Educação Física na escola regularmente?

() Sim () Não. Justifique.

Questionário para os professores de Educação Física/Diretor e Vice

Identificação pessoal

Sexo

() Feminino () Masculino

Qual sua idade? _____

Em que cidade você nasceu? _____

Onde mora atualmente? _____

Em relação á pesquisa.

Em sua opinião o que é Educação Física na escola?

Qual o papel do Professor (a) de Educação Física na escola?

Qual o papel do professor (a) de Educação Física na Escola?

Devem ser passados conteúdos, nas aulas de Educação Física na escola?

() Sim () Não

O que devem ser ensinados?

() Aulas Práticas () Aulas Teóricas () Aulas Passeios () Pesquisas

() Outros.

A Educação Física deve ser mantida no currículo escolar? Por quê?

Da formação escolar do entrevistado

A (s) escola(s) que você cursou no ensino fundamental era.

() Privada () Pública

Nesta(s) escola(s) que você estudou havia(m) aulas de Educação Física?

() Sim () Não. Justifique.

Sua frequência nas aulas de Educação Física escolar era regularmente?

() Sim () Não. Justifique.

Você gostava das aulas de Educação Física?

() Sim () Não.

Você gostaria de ter aprendido algum conteúdo que não aprendeu nas aulas de Educação Física?

() Sim () Não. Qual e Por quê?

Existe algum conteúdo que você achava desnecessário nessas aulas?

() Sim () Não. Qual e Por quê?

Você aplica ou aplicava algum conteúdo aprendido nas aulas de Educação Física em seu dia a dia. O que?

ANEXO B – Termo de consentimento

O projeto de monografia Representação Social no contexto da Educação Física da escola municipal Dom Joaquim de Almeida, sua representação para Diretor e vice, Professores de Educação Física e alunos do 9º ano do ensino fundamental. Será realizado um questionário com esses atores supracitados, sendo que os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para fins científicos e a identidade dos participantes mantidas em sigilo. Os participantes poderão isentar-se da pesquisa em qualquer momento que desejarem, podendo ainda, retornar em outra data, combinada com o responsável pela pesquisa.

Desse modo, tendo total conhecimento do exposto neste termo: Eu, portador do RG Nº _____, aceito participar, como voluntario, da monografia “Representação Social da Educação Física do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Dom Joaquim de Almeida- São Gonçalo do Amarante/RN” de autoria e execução de José Francisco da Costa, aluno graduando de curso de Licenciatura em Educação Física do Centro universitário do Rio Grande do Norte- UNI/RN sob a orientação do professor Omar de Oliveira Junior, docente do Departamento de Educação Física da UNI/RN. Concordo que os resultados obtidos da referida pesquisa sejam divulgados, uma vez que minha identidade pessoal seja preservada.

Assinatura