



Paidéia

ISSN: 0103-863X

paideia@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Garcia Neira, Marcos

Representações sobre a docência em educação física: modificações a partir de um programa de  
formação

Paidéia, vol. 16, núm. 33, enero-abril, 2006, pp. 101-110

Universidade de São Paulo

Ribeirão Preto, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305423752013>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **REPRESENTAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: MODIFICAÇÕES A PARTIR DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO<sup>1</sup>**

*Marcos Garcia Neira<sup>2</sup>*

Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que pretendeu verificar a ocorrência de modificações nas representações sobre os saberes para a docência em Educação Física de um grupo de professores polivalentes que freqüentaram um curso de formação contínua. Partiu-se do pressuposto que a atuação frente às situações do cotidiano dá-se em função das representações sobre o objeto ao qual se destinam as ações do sujeito. Os dados, obtidos mediante o Método Clínico de Piaget, foram confrontados com a construção teórica sobre a concepção construtivista da aprendizagem e as tendências pedagógicas da Educação Física escolar. Como descobertas relevantes destacam-se as seguintes modificações: as representações dos docentes modificaram-se de uma visão dualista (corpo/mente) para uma perspectiva tecnicista (o corpo como ferramenta) e, aquelas que, inicialmente, encontravam-se neste nível, reorganizaram-se em uma visão sociocultural (o corpo cidadão). As transformações identificadas acompanharam a trajetória histórica da Educação Física no Brasil.

**Palavras-chave:** Representações; Formação Contínua; Educação Física escolar.

## **REPRESENTATIONS OF PHYSICAL EDUCATION DOCENT: MODIFICATIONS FROM A TRAINING PROGRAM**

**Abstract:** This article presents the results of a research intended to verify the circumstances of modifications in the representation of the knowledge for PE teaching in a group of classroom teachers participation in an ongoing educational course. Starting from a point that everyday actions happens according to representations of the object to which the individual acts. The data obtained through Piaget's Clinical Method, were confronted with the theoretical construction of the constructivism approach of learning and the pedagogical tendencies of scholar Physical Education. The following modifications of the teachers changed from a dual vision (body/mind) to a technical one (body as a tool), and those that were initially at this level, reorganized into a social-cultural vision (the citizen body). The identified modifications followed the historical pathway of Physical Education in Brazil.

**Key words:** Representations; Ongoing education; Scholar Physical Education.

**Introdução:** O questionamento em torno da eficiência dos programas de formação de professores tem sido preocupação constante dos pesquisadores em educação. Constatase uma tendência a refletir sobre ela como um processo que tenciona preparar de maneira sistemática e contínua os atores do

trabalho escolar, objetivando uma prática pedagógica competente (Rios, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) determina a necessidade de uma formação em nível superior para o exercício da docência. Compreende-se, a partir daí, que ao elevar a habilitação profissional do Ensino Médio para o Superior, o legislador fomentou a busca por programas de formação para os docentes em serviço e o gradativo encerramento dos cursos técnicos. Esse quadro desencadeou o surgimento de diversos programas<sup>3</sup> que pretenderam, por meio de parcerias

<sup>1</sup> Artigo recebido em 10/01/2006 e aceito para publicação em 29/05/2006.

<sup>2</sup> Endereço para correspondência: Marcos Garcia Neira, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada (EDM), Av. da Universidade, 308, Cidade Universitária, São Paulo – SP, CEP: 05508-900, E-mail : [mgneira@usp.br](mailto:mgneira@usp.br)

entre as Secretarias de Educação e Universidades, propiciar a formação em nível superior aos seus professores, considerando que o número de não-licenciados atuando na Educação Infantil e Ciclo Inicial do Ensino Fundamental supera os 75% (Brasil, 2003).

O desenvolvimento de pesquisas sobre formação de professores gerou conhecimentos que contribuem para a compreensão do professor enquanto sujeito-aprendiz bem como sobre os fatores que dificultam e facilitam sua aprendizagem. Apesar da diversidade de estudos, não foram encontradas análises sobre as modificações nas representações dos docentes a respeito dos saberes que veicularão em sala de aula após a realização de cursos de formação continuada. Quais as representações possui o professor de Matemática sobre os saberes para a docência? Os cursos que freqüentou contribuíram para modificar tais representações? E o professor de Geografia, o de Ciências, Química ou Física? Ao focar o professor que atua na Educação Infantil ou no Ciclo Inicial do Ensino Fundamental, esse aspecto é ainda mais importante, dado que, por vezes este educador organiza, de forma solitária, as atividades pedagógicas das diversas áreas de conhecimento que compõem o currículo do Ensino Fundamental. A revisão de literatura constatou a inexistência de investigações sobre o tema. Tal lacuna causa certo estranhamento quando se considera que os cursos de formação continuada visam, precisamente, modificar a prática cotidiana do educador, conferindo-lhe, como diria Rios (2001), certa “qualidade”. É importante, pois, investigar como é percebida a contribuição de um programa de formação continuada por professores. É nessa perspectiva que se insere o presente estudo que pretende verificar a ocorrência de modificações nas representações sobre os saberes para a docência.

### **As representações**

Representar significa “substituir algo, apresentar-se como símbolo de algo. Interpretar uma atividade ou experiência ou, ainda, um conteúdo mental”. (Cabral & Nick, 1995, p. 340). O estudo das representações tem sido focalizado por diversas áreas do conhecimento e autores. A característica desta in-

<sup>3</sup> Proformação (MEC), Projeto Veredas (MG), CEDERJ (RJ), Formação em exercício (RS), Formação Pedagógica (PR), PEC-Estadual (SP), Pedagogia Cidadã (SP).

vestigação (constatar modificações nas representações a partir de uma experiência pedagógica) encontra fundamentação nas concepções de Jean Piaget, pois, este epistemólogo, ao propor uma teoria para o desenvolvimento cognitivo, abordou o assunto com profundidade, concebendo as modificações nas representações como fruto de um processo de aprendizagem.

[...] no sentido lato a representação confunde-se com o pensamento. No sentido estrito, reduz-se à imagem mental ou à lembrança-imagem, isto é, à evocação simbólica da realidade ausente... É possível que todo pensamento vá acompanhado de imagens, porque, se pensar consiste em reunir significações, a imagem seria um ‘significante’ e o conceito um ‘significado’. Chamemos de representação conceitual à representação no sentido lato e representação simbólica ou imaginada à representação no sentido estreito (p. 27).

Piaget (1975) diz: “representação é a capacidade de evocar por meio de um signo ou de uma imagem simbólica o objeto ausente ou a ação ainda não realizada”. (p. 214)

Para o autor, a representação consiste em evocar os objetos em sua ausência ou duplicar a percepção em sua presença, introduzindo um elemento novo, que lhe é irredutível, compondo um sistema de significações. Nesse sentido, conhecer é representar a realidade e o conhecimento científico é uma das formas de representação. Em Piaget e Garcia (1989), a teoria do conhecimento apresenta um paralelo com a história da ciência, assim as formas mais elaboradas de conhecer (representar) as coisas do mundo podem se denominar “científicas”<sup>4</sup> num certo momento histórico e social. Ele assume que o sujeito necessita de representações para explicar o que acontece na vida cotidiana e para agir. Quando atua, fá-lo em função de suas representações. Sem tais recursos, a vida humana não seria possível com sua variedade e complexidade. As representações proporcionam o suporte cognitivo necessário para o enfrentamento de novas situações; todos as possuem e com elas operam na realidade muito antes de “acessar” o conhecimento científico.

<sup>4</sup> Neste caso, conhecimento científico refere-se ao estado atual de produção de saberes acumulados historicamente e socialmente construídos sobre um determinado objeto.

As representações são influenciadas pelo conhecimento científico, que muitas vezes existe distribuído socialmente, e que se pretende transmitir por meio da educação formal, mas em muitos aspectos do cotidiano, as idéias não coincidem com os postulados científicos. São as “concepções espontâneas” ou “teorias ingênuas” (Rodrigo, 1993) que começaram a ser estudadas há alguns anos e constituem campo promissor de pesquisa.

O mérito de Piaget foi revelar, desde seus primeiros trabalhos, que as pessoas têm representações sobre muitos aspectos da realidade independentemente do que lhes tenham ensinado. Um exemplo notável pode ser encontrado em Piaget (1984) em que os sujeitos mostraram que tinham suas próprias explicações para assuntos diversos, mesmo que supostamente desconhecidos.

Segundo Delval (2001), as representações sofrem a influência do conteúdo a que se referem e se modificam conforme as experiências vividas, construindo um novo modo de abordar os problemas, de selecionar a informação relevante e explicar os processos que ocorrem na realidade.

As pesquisas de Piaget (1975, 1977, 1984, 1994) demonstraram que as representações são originárias da interação indissociável entre o sujeito e o meio. Ao interagir com o meio físico, com as idéias, valores e as relações humanas, o indivíduo se modifica e transforma, de alguma forma, o seu próprio meio. São essas interações que determinarão as suas representações, ou seja, a construção de seus próprios conhecimentos.

No decorrer de sua obra, Piaget preocupou-se em investigar os aspectos formadores do conhecimento; para ele, “conhecer” diferentemente de outras explicações fundamentadas em correntes filosóficas como a empirista e a inatista, possui um significado mais abrangente. Piaget nega a existência de noções pré-formadas na mente do sujeito ou que essas sejam impostas por pressões do meio em que vive. Para que haja o conhecimento, ele precisa organizar e explicar os fatos vivenciados a partir de um sistema de relações que lhe é próprio e se constrói à medida que interage com o objeto a ser conhecido.

A esse propósito, a Epistemologia Genética<sup>5</sup> de Piaget apresenta uma síntese do apriorismo e o

empirismo, propondo uma outra posição que engloba e amplia as anteriores, denominada construtivismo.

*[...] eu não sou nem um empirista e nem um inatista. Eu sou um construtivista, isto é, eu penso que o conhecimento é um processo contínuo de construção de novas estruturas, decorrente da interação do sujeito com o real; ele não é pré-formado, há criatividade contínua. Gostaria, pois de mostrar que o conhecimento não é pré-formado, nem nos objetos, nem no sujeito, mas existe sempre uma auto-regulação e, por conseguinte, construção e reconstrução.” (Piaget, s.d.)*

No decorrer do funcionamento intelectual, observa-se uma cumplicidade dos aspectos dinâmicos da interação entre o sujeito e o meio, mediante processos distintos e fundamentais ao desenvolvimento, numa adaptação que pressupõe coerência implícita e a organização que só pode ser criada a partir das adaptações. E, esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é se adaptando às coisas que o pensamento se organiza e é se organizando que estrutura as coisas.

O princípio ao qual se refere Piaget (1979) consiste então em considerar o sujeito não como um ser de pura imitação, mas um organismo que assimila as coisas para si, seleciona, digere-as segundo sua própria estrutura. Assim, mesmo o que é influenciado pelo ambiente pode ser original; pelas trocas que estabelece com as pessoas, o sujeito constrói representações que lhe permitem compreender e explicar uma determinada realidade.

Diante desses apontamentos, as investigações sobre as representações que os docentes possuem sobre os mais diversos assuntos relacionados à prática educativa se traduzem em aspectos importantes para o desenvolvimento de programas que pretendem formar professores. Tais representações constituem-se no ponto de partida para compreender sua atuação e, a partir daí, elaborar situações pedagógicas que permitam reestruturar seus saberes e, consequentemente, atingir níveis mais elaborados.

Por essa razão, investigar as representações dos professores sobre os conteúdos que ensinam e, conceber que essas representações se modificam

<sup>5</sup> Estudo dos mecanismos e do aumento de conhecimentos.

conforme as experiências vividas, constitui-se em um princípio fundamental de qualquer programa de formação contínua.

Dentre os estudos já realizados sobre o tema, os achados de Canen (2001) indicam que as representações que os professores possuem interferem na sua prática educativa. Ela opina que tais representações proporcionam um caminho possível na formação contínua, trazendo à tona a futilidade de iniciativas pedagógico-curriculares que desconsiderem as formas pelas quais os educadores pensam, sentem e representam sua prática pedagógica.

Em um estudo realizado com professores da Educação Básica, Almeida e Cunha (2003) buscaram conhecer suas representações sobre o desenvolvimento humano. Para os professores investigados, a criança foi associada com brincadeiras, inocência e dependência e o adolescente com transformações no corpo, crises existenciais e sexualidade. Esse quadro, segundo eles, influencia na prática pedagógica, onde se destacam tendências ao assistencialismo no primeiro caso e à fuga constante dos conteúdos escolares para a abordagem de temáticas consideradas interessantes pelos jovens, no segundo.

Em estudo que objetivou investigar as representações dos professores sobre educação ambiental e educação em saúde, Andrade Júnior (2004) verificou que os docentes participantes apresentaram concepções que separam meio ambiente e saúde. Para o pesquisador, essa dissociação dificulta ações integradas em sala de aula.

Becker (2002), em suas pesquisas, descobriu que o professor age norteado pela “epistemologia que possui”, isto é, pela forma como concebe a aprendizagem. Segundo ele, estas concepções compõem o pano de fundo para sua atuação didático-pedagógica, legitimando determinada forma de conduzir as ações em sala de aula. Seus achados indicam que grande parte dos professores que participaram do estudo possuía representações vinculadas à lógica empírica, o que desencadeava uma prática de ensino transmissiva.

Gomes (2003) discutiu as possíveis relações entre educação, cultura, identidade negra e formação de professores. No seu estudo destacam-se as representações dos professores sobre o corpo negro e o cabelo crespo construídas dentro e fora do ambi-

ente escolar a partir das memórias de homens e mulheres negras. A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço em que se desenvolve um tenso processo de construção da identidade negra. O entendimento desse contexto revela que o corpo, como suporte de construção dessa visão, não tem sido um tema privilegiado no campo educacional, principalmente na formação de professores. Essa ausência, segundo a autora, implica na construção de determinadas representações deles que interferem no seu modo de lidar com a diversidade étnico-racial em sala de aula. Em estudos que se aproximam da temática deste artigo, Lüdorf (2004) identificou influências nas representações de corpo que os professores de Educação Física possuem e os reflexos na sua prática; entre os que tiveram acesso a uma visão crítica durante sua formação inicial, foi possível observar uma visão de corpo sociocultural, afastada da biológica tradicional.

Como se pode notar, os estudos sobre as representações docentes permitem estabelecer relações entre as concepções apresentadas pelos professores e sua atuação na sala de aula. Tal constatação sustenta a importância da realização de pesquisas que procurem desvelar as representações que os professores possuem sobre os saberes mobilizados no ensino das tradicionais áreas do conhecimento.

## **Método**

Inicialmente foi utilizado para coleta de dados um questionário, aplicado a um grupo aleatório de professores participantes do Programa PEC-Municípios<sup>6</sup>; constatou-se que, dentre as diversas áreas do conhecimento com as quais atuavam, os saberes para a docência em Educação Física não haviam sido estudados durante a sua formação inicial nem tampouco, em outras oportunidades de formação continuada.

Por se tratar de uma Licenciatura Plena, elaborada a partir das concepções atuais da formação de professores, foram contemplados os sa-

<sup>6</sup> Programa Especial de Formação Universitária para Professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e da Educação Infantil das Redes Públicas Municipais de Ensino do Estado de São Paulo, destinado aos professores efetivos que possuem formação de magistério em nível médio. Realizado por meio de um convênio entre a SEE-SP, a UNDIME, a FDE, a FEUSP e a PUC-SP.

beres da experiência, os pedagógicos e os dos conhecimentos específicos dos participantes (Tardif, 2002). Através de uma estrutura modular, o curso abrangeu variados temas e o módulo II, desenvolvido de agosto e novembro de 2004, tratou das áreas que compõem a maior parte dos currículos do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental, entre elas, a Educação Física.

Os conteúdos para a docência em Educação Física, alocados no tema “Corpo e movimento” foram distribuídos em uma carga didática de 110 horas, que problematizou especificamente o papel da Educação Física na escola, sua trajetória histórica e os fundamentos teórico-metodológicos sobre os quais se alicerçam as tendências pedagógicas contemporâneas do componente.

Questionou-se, a partir dessa informação quais seriam as contribuições do programa de formação contínua, o PEC-Municípios, para a modificação das representações dos docentes participantes sobre os saberes para a docência em Educação Física a partir de um programa de formação continuada, de um grupo de professores que concluíram um curso de dois anos.

Após sorteio que selecionou um, entre os 23 pólos que participavam do Programa de Formação de Professores, a pesquisa foi apresentada às cinco turmas nele alocadas e seus participantes foram convidados a responder um questionário inicial que visava obter informações gerais sobre o nível de ensino no qual cada um atuava, como qualificava sua formação inicial para a docência nas diversas áreas do conhecimento e o período de experiência no magistério.

Para participar do estudo foram selecionados 37 professores atuantes no Ciclo Inicial do Ensino Fundamental, regentes de classe em escolas da Zona Oeste da cidade de São Paulo, efetivos na Rede Municipal de Ensino há, ao menos, 12 anos e egredidos do curso de Habilitação no Magistério em escolas públicas estaduais. Esses professores mencionaram jamais haver freqüentado qualquer momento de formação específica para a docência da Educação Física, e, se a tiveram no decorrer da formação inicial, não se recordavam das temáticas estudadas.

Foram realizadas com este grupo duas entrevistas, a primeira no mês de julho, antes do estudo dos conteúdos específicos da Educação Física e a

segunda em dezembro, após tal estudo. Cabe ressaltar que no momento da primeira etapa, nenhum dos participantes foi alertado para a realização da segunda entrevista ao final do curso.

Considerando os objetivos da investigação e em consonância com o referencial adotado, optou-se pelo Método Clínico de Piaget, que é um procedimento para investigar como as pessoas pensam, percebem, agem e sentem, procurando descobrir o que não é evidente no que fazem ou dizem, que está por trás das aparências de sua conduta.

Através de uma entrevista, a essência do método está no tipo de atividade proposta pelo experimentador e da sua interação com o entrevistado. Constitui-se em uma intervenção sistemática diante das respostas do participante e das explicações que ele apresenta. O experimentador está na presença de alguém a quem se estuda individualmente e com quem se estabelece um intenso diálogo a partir das respostas emitidas, tomando como base uma questão desafiadora. As respostas proferidas dão margem a nova questão, que impulsiona a explicar as respostas.

No decorrer deste estudo, cada participante foi convidado a se posicionar sobre quatro situações problemáticas. Dadas as respostas, os problemas eram reconfigurados apresentando novos conflitos, levando-o a esclarecer as razões que motivaram suas respostas. Conforme Piaget (1984), as explicações informam o pesquisador sobre a realidade do participante e a conversa estabelecida serve para “instruí-lo”, o que proporciona condições para o investigador interpretar o conteúdo da fala.

Todas as informações obtidas durante a pesquisa foram agrupadas e organizadas em categorias, sendo, a partir daí possível identificar semelhanças e padrões relevantes que, reavaliados, apresentaram relações e inferências num nível de abstração mais elevado. A estratégia para descobrir as representações sobre a docência em Educação Física consistiu em estabelecer um diálogo a partir de alguns recortes sobre o cotidiano escolar:

1) No meio do ano letivo, sua turma recebe um novo aluno. Durante o recreio você observa que ele permanece afastado das brincadeiras que seus

colegas desenvolvem. Indagado, responde que não sabe brincar “daquilo”. Visando sua integração, como você atuaria?

2) Com freqüência, você é convidada por uma colega que atua com a mesma faixa etária para planejar e desenvolver, coletivamente, atividades no pátio envolvendo práticas corporais. O que diria à colega?

3) Em uma reunião do Conselho de Escola do qual você participa, está em discussão a diminuição do tempo de recreio dos alunos para um rodízio entre as salas de forma a diminuir a quantidade de crianças que faz o intervalo. Qual seria o seu voto nesse caso?

4) Durante a reunião pedagógica de planejamento da “Semana das Crianças”, os colegas sugerem a realização de oficinas de brincadeiras infantis com os alunos. Convidada a opinar, que sugestões poderia dar para a realização do projeto?

Conforme o afirmado anteriormente, o diálogo a partir dessas situações-problema ocorreu antes e após o estudo do tema “Corpo e movimento”, dado que se pretendia verificar a contribuição do programa para a transformação nas representações. A realização das entrevistas em dois momentos distantes em um semestre partiu do pressuposto de que, caso fossem identificadas modificações nas explicações das formas de resolver as situações-problema, haveria evidências de contribuição da experiência pedagógica vivida no decorrer do Programa de Formação de Professores – PEC-Municípios<sup>7</sup>.

## Resultados e Discussão

A partir das respostas e das explicações que elaboraram sobre seus procedimentos didáticos frente aos saberes da Educação Física na escola, foi possível o estabelecimento das seguintes categorias.

**Tabela 1** – Categorização das respostas dos professores

Representações docentes		Primeira entrevista	Segunda entrevista
Nível I A	1. Ausência de reflexão sobre a prática Incluem-se aqui as respostas que demonstraram desinteresse pela EF e seu papel na escola.	8%	2,58%
Nível I B	2. Não identifica os objetivos pedagógicos na EF. As respostas ignoram as funções do componente na escola, atribuindo-lhe existência graças à obrigatoriedade, políticas educacionais ou à tradição.	16,68%	3,64%
Nível II A	3. Aulas para o corpo Incluem-se aqui as respostas que atribuem à EF funções de cuidado com o corpo, gasto de energia e movimento.	11,72%	15%
Nível II B	4. Visão recreativa Incluem-se aqui as respostas que atribuem à EF o papel de distração e ocupação do tempo livre.	21,9%	8,15%
Nível II C	5. Aproximação com a moda “fitness” Incluem-se todas as respostas que atribuem à EF um papel na melhoria da saúde.	16,16%	10,58%
Nível II D	6. Movimentar-se cada vez melhor Incluem-se todas as respostas que entendem a EF como responsável pela melhora das habilidades motoras.	9,61%	10,8%
Nível III A	7. Apoio às demais áreas do conhecimento Incluem-se as respostas que enfatizam o papel da EF enquanto meio para o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social.	13,93%	24,93%
Nível III B	8. Fragmentos de novas abordagens Situam-se aqui todas as respostas que indicam uma visão cultural da motricidade, do papel pedagógico da EF enquanto componente do processo formativo.	2%	24,32%

A análise e interpretação dos dados acima permitiram verificar que os participantes aplicam uma série de princípios para sua relação com a prática pedagógica do componente. Combinando as explicações de cada categoria e confrontando-as com os conhecimentos sobre as tendências pedagógicas da Educação Física foram construídos determinados níveis hierárquicos. O que sugere a existência de uma ordem geral nas explicações deles:

Nível I – Não há razões para a EF na escola.

Nível I A – A EF não merece, por parte dos professores, a mesma atenção dedicada aos demais componentes. Alguns revelaram jamais ter pensado sobre o assunto ou não lhe atribuem importância dentro da escola.

Nível I B – A escola pode realizar muito bem suas tarefas sem a EF. Segundo esta concepção, as atividades do componente são um desperdício de tempo. Por isso, os professores concentram suas tarefas nos demais componentes. Esta representação pode ser atribuída a uma visão cognitivista da escola e, provavelmente, seus portadores valorizam unicamente as atividades de cunho intelectual realizadas no interior da sala de aula.

Nível II – A EF deve estar na escola, mas possui objetivos que se afastam de uma visão crítica na formação de cidadãos.

Nível II A – A EF trata unicamente das questões corporais, sendo por isso, pouco relevante den-

tro da escola. Nesta concepção, os professores demonstram representações elaboradas a partir de discursos veiculados pelos meios de comunicação de massa. Durante as entrevistas, repetiram frases feitas e sem sentido para a realidade escolar.

Nível II B – A EF tem um importante papel na melhoria das condições de saúde, no emagrecimento e no relaxamento. De alguma forma, os professores que manifestaram tal representação entendem que este é o papel do componente na escola. Segundo Bracht (1999), essa representação vai ao encontro da origem médica e militar da Educação Física. Educar o corpo significa promover um estilo de vida ativo, através da fixação de hábitos saudáveis e higiênicos.

Nível II C – A EF possui um importante papel como recurso lúdico que alivia as crianças das atividades “sérias”. As respostas indicam que os professores entendem que a EF já acontece no tempo livre, no horário do recreio. As razões desta representação podem ser atribuídas à presença de uma concepção de “brincadeira livre” como atividade pedagógica. Assim, manifestam uma dupla representação: a EF como espaço para brincar livremente e, portanto, não adequado à intervenção do professor.

Nível II D – A EF contribui para a melhoria dos movimentos. Aqui se destacam a coordenação motora fina e grossa e da agilidade. Tal representação pode ser interpretada como desencadeada a partir de uma visão do componente como formador de atletas e esportistas, fruto da ascensão do fenômeno esportivo na segunda metade do século XX o que refletiu, inclusive, na política educacional (Neira & Nunes, 2006).

Nível III – A EF possui um papel formativo e deve inserir-se no Projeto Político-pedagógico

Nível III A – Estas representações indicam o acesso aos fragmentos das tendências tecnicistas da EF. Neste enfoque, as atividades realizadas contribuem para o desenvolvimento dos domínios cognitivo, afetivo-social e psicomotor, fruto de influências das políticas educacionais específicas da área das abordagens comportamentalista das décadas de 1970 e 1980. Com muita probabilidade, estes professores conviveram com materiais didáticos ou com colegas

<sup>7</sup> A análise das entrevistas mostrou as representações que os professores possuíam (antes e após o curso) sobre a prática pedagógica do componente, seu valor na formação dos alunos, as concepções que a sustentavam e sua importância no Projeto Pedagógico da escola. Os posicionamentos do participante frente aos questionamentos do pesquisador permitiram desvelar o curso do seu pensamento e obter dados significativos que possibilitaram formular hipóteses sobre suas representações. Verificou-se que os professores possuem certa representação sobre os saberes da Educação Física, geralmente implícita, da qual eles próprios não têm consciência, mas é dela que se valem para dar as explicações; isto é, eles dispõem de certos meios para gerar explicações que são postos em funcionamento frente a um problema concreto. O estudo realizado possibilitou enxergar as formas de pensamento características de cada um que, apesar de implícitas, dirigem suas ações e se manifestam sempre que ele precisa resolver um problema que envolva os conhecimentos sobre o tema. O esforço cognitivo dos professores para encontrar alternativas e justificar suas respostas visando superar os conflitos promovidos pelas situações-problema apresentadas permitiu identificar as representações que possuíam sobre a prática pedagógica da Educação Física.

que veicularam as contribuições da “Psicomotricidade<sup>8</sup>” para a Educação.

Nível III B – Esta concepção foi construída a partir da tendência crítica da Educação e vem subsidiando a maior parte da produção acadêmica da EF. As representações dos professores podem ser atribuídas, principalmente, à temática discutida ao longo do PEC-Municípios, cuja proposta foi desenvolvida em acordo com a abordagem sociocultural (São Paulo, 2004).

**Tabela 2** – Distribuição dos participantes por níveis

Níveis	Entrevista 1	Entrevista 2
I	12	2
II	18	20
III	7	15

### Considerações sobre as modificações nas representações sobre a Educação Física

Delval (2001) assinala que os estudos sobre a compreensão de diferentes conteúdos são descritos mediante etapas específicas conforme a propriedade dos objetos de conhecimento. Uma importante característica desse processo é a superação de níveis durante a aprendizagem. Essa proporciona um posicionamento crítico acerca da possibilidade de descobrir mudanças gerais.

A análise dos dados coletados permite inferir que os professores polivalentes que freqüentaram o programa experimentaram, ao longo do processo de aprendizagem, diferentes níveis de representação sobre os saberes específicos da Educação Física (desde a falta de sentido para o componente na escola até seu entendimento como saber importante no processo formativo do cidadão). Chama a atenção que o percurso seguido pelas modificações nas representações acompanha a própria evolução histórica do componente.

A configuração inicial dos dados indica que a abordagem sociocultural do componente, em alguns

casos, inexistia (como sugere o Nível I). Os professores que se encontravam nesse grupo revelaram desconhecer o papel do componente na escola, o que pode ser interpretado como elemento que dificulta a ação pedagógica com os seus conteúdos.

A partir daí, modificar as representações sobre a prática pedagógica da Educação Física já se constitui em grande obstáculo a ser superado pelo PEC-Municípios, pois, na visão de alguns professores, essa temática mostrou-se inicialmente pouco conhecida e sobre ela pairavam representações muito distantes dos conhecimentos veiculados pelo programa.

Entretanto, a análise da distribuição dos participantes nos níveis após “a experiência vivida”, permite constatar que a participação no PEC-Municípios proporcionou uma compreensão mais apurada da prática pedagógica do componente (como sugere o Nível III). Essa mudança nas representações é fundamental para a qualidade da ação que o professor regente desenvolverá na escola. O reconhecimento da especificidade do componente, seus fundamentos numa abordagem sociocultural, o entendimento de seu papel educativo e encontro coletivo de soluções para os problemas enfrentados no cotidiano compuseram as explicações fornecidas pelos participantes na segunda entrevista.

Outro aspecto que merece destaque foi a ausência de “saltos” entre os níveis. Isto é, as modificações, quando aconteceram, deram-se do nível inferior para o imediatamente superior, ou mesmo intra-nível. A esse respeito, o conceito de equilíbrio de Piaget (1975) proporciona os fundamentos necessários para a compreensão do fenômeno constatado. Ele parte do postulado que o processo de equilíbrio das estruturas do conhecimento é responsável pela conservação do sistema cognitivo. Em situações de intercâmbio com o meio, na medida em que enfrenta situações novas, a pessoa fatalmente se depara com novos objetos que lhe oferecem obstáculos e provocam desajustes na estrutura de conhecimento em atividade. Ocorre que o equilíbrio tem sempre um elemento de novidade ou se produz em novas bases: o conhecimento anterior pode diferenciar-se para melhor ajustar-se à situação (acomodação) ou se combi-

<sup>8</sup> Segundo Neira & Nunes (2006), a Psicomotricidade ou Método Psicocinético – propõe a Educação pelo Movimento, isto é, o desenvolvimento de saberes cognitivos e afetivo-sociais através de atividades motoras.

nar com outros para dar conta do objeto ou situação (assimilação).

Para que as perturbações interpostas pela realidade ao equilíbrio alcançado possam ser integradas à estrutura cognitiva, o sujeito recorre a certas reações compensatórias, formas de reagir ao elemento perturbador de modo que compense seus efeitos e retome o equilíbrio perdido. Se a perturbação for sentida de modo mais intenso (se o objeto novo se mostra inassimilável), o sujeito poderá negar o fator perturbador, negligenciando-o ou afastando-o. Neste caso, não existe propriamente conflito aos olhos do sujeito.

Em outro sentido, quando a perturbação pode ser vencida com algum esforço por parte do sujeito, ele não mais tentará anular o elemento perturbador, mas buscará modificar o conhecimento disponível, de modo a ajustá-lo à situação de desequilíbrio.

Assim, o processo de equilibração de Piaget (1975) ajuda a explicar as razões pelas quais foram identificados diferentes “efeitos” da experiência de ensino vivida pelos professores. Apesar de “percorrer um currículo semelhante”, as estruturas de conhecimento iniciais suportaram de forma diversa as perturbações, a elas adaptando-se ou não.

Ao tratar da análise das modificações a partir de uma experiência pedagógica (um programa de formação de professores), convém destacar a impropriedade de qualquer pretensão de homogeneizar as concepções da Educação Física na escola. Guardadas as possibilidades de generalização do estudo, apesar das transformações nas representações sobre a docência em Educação Física, os professores que concluíram o PEC-Municípios permanecem com visões diversas do componente e da participação no projeto educacional.

As “evoluções” identificadas podem ser atribuídas à temática abordada, à metodologia de ensino do programa ou a ambas. O Programa PEC-Municípios fez uso de atividades baseadas na reflexão crítica sobre a experiência profissional a partir dos saberes dela advindos, discussão de experiências vividas, resgate do histórico da cultura corporal de cada docente, análise de debate sobre projetos realizados em

escolas semelhantes àquelas nas quais os professores atuavam, estudo e reflexão sobre textos proeminentes na área e vivências práticas nas escolas. Nota-se, portanto, que o processo vivido desencadeou transformações significativas nas representações dos professores.

Piaget (1988) atribui aos níveis de desenvolvimento cognitivo uma forte influência sobre a ação humana, o que implica em novas formas de enfrentar as situações que mobilizam recursos cognitivos. Pode-se ver a docência de forma semelhante: o professor se encontra cotidianamente em situações desafiadoras para as quais experimenta soluções a partir dos conhecimentos que possui. Nesse sentido, seu nível de desenvolvimento, isto é, as representações que possui sobre o fenômeno, constituirão o suporte sobre o qual se sustentará sua ação profissional.

Este estudo, como se sabe, não analisou as práticas escolares dos professores que participaram do programa. Acredita-se, no entanto, que as transformações nas representações sobre o componente se constituam no ponto de partida para a adoção de uma nova postura frente à Educação Física no interior das escolas onde esses educadores atuam.

## Referências

- Almeida, A. M. O. & Cunha, G. G. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia Reflexiva Crítica*, v.16, n.1, 147-155
- Andrade Junior, H. (2004). Representação social da educação ambiental e da educação em saúde em universitários. *Psicologia Reflexiva Crítica*, v.7, n.1, 43-50.
- Becker, F. (2002). *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, v.13, n.48, 69-88.
- Brasil (1996). *Diário Oficial da União*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil (2003). MEC/Inep. *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasília: MEC/Inep.

Cabral, A. & Nick, E. (1995). *Dicionário técnico de psicologia*. São Paulo: Cultrix.

Canen, A. (2001). Universos culturais e representações docentes. Subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, v.22, n.77, 207-227.

Delval, J. (2001). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed.

Gomes, N. L. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*. v.29, n.1, 167-182.

Lüdorf, M. S. (2004). *Do corpo design à educação sociocorporal: o corpo na formação de professores de Educação Física*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da UFRJ.

Neira, M. G. & Nunes, M. L. F. (2006). *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte.

Piaget, J. (1975). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. (1977). *A tomada de consciência*. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos.

Piaget, J. (1979). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Piaget, J. (1988). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Jorge Olympio.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.

Piaget, J. (S.D.). *Piaget on Piaget*. São Paulo: FEUSP/SRAV.

Piaget, J. & Garcia, R. (1989). *Psicogenesis y historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.

Rios, T. A. (2001). *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.

Rodrigo, M. J. (1993). *Las teorías implícitas*. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.

São Paulo (2004). Secretaria da Educação. *PEC Formação Universitária: municípios: Projeto Básico*. São Paulo: SEE.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.