

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANA APARECIDO DE SOUZA OLIVEIRA

Representações sociais de crianças sobre a Educação Física na escola

Ribeirão Preto - SP
2022

CRISTIANA APARECIDO DE SOUZA OLIVEIRA

Representações sociais de crianças sobre a Educação Física na escola

Versão Corrigida

A versão original encontra-se disponível no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, *campus* Ribeirão Preto.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Fundamentos Filosóficos, Científicos e Culturais da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Myrian Nunomura

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Oliveira, Cristiana Aparecido de Souza.

Representações sociais de crianças sobre a Educação Física na escola. Ribeirão Preto, 2022.

127 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Fundamentos Filosóficos, Científicos e Culturais da Educação.

Orientadora: Nunomura, Myrian.

1. Educação Física escolar. 2. Ensino Fundamental. 3. Crianças.
4. Representações sociais.

Nome: OLIVEIRA, Cristiana Aparecido de Souza

Título: Representações sociais de crianças sobre a Educação Física na escola

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 20 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Nome: Prof.^a Dr.^a Myrian Nunomura (presidente)

Instituição: Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto - EEFERP/USP

Julgamento: aprovada

Nome: Prof. Dr. Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - IFECT-MG

Julgamento: aprovada

Nome: Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz

Instituição: Escola de Educação Física e Esporte - EEFE/USP

Julgamento: aprovada

*Às crianças, parceiras e motivadoras desta pesquisa,
pela possibilidade do diálogo e por me acolherem com respeito e afeto.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela saúde, por meu trabalho e pela presença constante.

Agradeço imensamente à professora Myrian, orientadora que me acolheu como aluna no programa, pela confiança depositada em mim e neste estudo. Pelas oportunidades e ensinamentos compartilhados nesta trajetória. Pelo apoio que tem oferecido a nós, professores do chão da escola, no universo da ciência. Por seu respeito ao meu trabalho e pela compreensão das dificuldades que passei. Nunca será esquecida. Muito obrigada, professora!

À minha família, pela inspiração, motivação e apoio. Meus pais, Zilda Maria e João Otávio; meu irmão Rodrigo e meu companheiro Marcelo. Cada um à sua maneira, não me deixando faltar nada para que eu pudesse desempenhar o melhor.

A todos os professores que aceitaram participar no exame de qualificação e na banca de defesa, pois disponibilizaram seu tempo valioso e muito contribuíram com este estudo.

Às crianças participantes e aos seus responsáveis que possibilitaram a realização do estudo.

À equipe gestora da escola pelo apoio, em especial à coordenação pedagógica, por todo auxílio dispensado para que pudesse ocorrer a pesquisa.

Ao amigo Eduardo Henrique, que tivemos o feliz encontro de nossa trajetória acadêmica e profissional e quem deu o primeiro passo e me apoiou na entrada no mestrado.

À Quézia Maira, amiga querida, sempre presente nos tantos momentos desta vida.

Aos amáveis Bentinho e Cacá, pela companhia e carinho oferecidos durante as madrugadas de estudo.

Aos professores, funcionários e colegas dos programas de pós-graduação da FFCLRP/USP e EEFERP/USP que, mesmo com pouco contato presencial, contribuíram no processo de formação.

"As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças."

(MANOEL DE BARROS, 2000, p. 16)

RESUMO

OLIVEIRA, C. A. S. **Representações sociais de crianças sobre a Educação Física na escola**. 2022. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as representações sociais de um grupo de crianças partindo da condição de que as crianças são capazes de falar por si mesmas e contribuir em diferentes pesquisas, condição esta, ainda pouco valorizada. O objetivo principal desta pesquisa foi investigar quais são as representações sociais das crianças que concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do componente curricular Educação Física. Como objetivos específicos, foi identificar quais são as representações sociais partilhadas pelas crianças; compreender os elementos que implicam na constituição destas representações e analisar a aproximação destas representações partilhadas com as expectativas do referido ciclo escolar. Para tanto, teve o emprego do aporte teórico e metodológico da Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici para orientar o processo de análise das falas dos participantes, a técnica de evocação de palavras, a produção de desenho e a Análise Temática Reflexiva. Concluiu-se que as representações sociais partilhadas pelas crianças participantes referentes à Educação Física na escola estão ancoradas, principalmente, no binômio Educação Física e esporte, ou seja, ressalta o referido componente curricular representado por um dos seus conteúdos de ensino. Destacou-se ainda, que tais representações estão majoritariamente objetivadas ao futebol e ao voleibol. Entendeu-se, também, que as influências históricas que relacionam a Educação Física aos exercícios e às atividades físicas ainda refletem nos dias atuais e interferem na maneira como representam o referido componente curricular, com possível fortalecimento decorrente do discurso midiático. Ademais, constatou-se também, o sentimento de liberdade relacionado às situações que remetem à Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Ensino Fundamental; Crianças; Representações sociais.

ABSTRACT

OLIVEIRA, C. A. S. **Social representations of children about Physical Education at school.** 2022. 127 p. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

This research has as its object of study the social representations of a group of children starting from the condition that children are able to speak for themselves and contribute to different researches, a condition that is still undervalued. The main objective of this research was to investigate what are the social representations of children who concluded the initial years of Elementary School about the Physical Education curricular component. As specific objectives, it was to identify which are the social representations shared by the children; understand the elements involved in the constitution of these representations and analyze the approximation of these shared representations with the expectations of the referred school cycle. For that, it used the theoretical and methodological contribution of the Theory of Social Representations elaborated by Serge Moscovici to guide the process of analysis of the participants' speeches, the technique of evoking words, the production of drawings and the Reflective Thematic Analysis. It was concluded that the social representations shared by the participating children regarding Physical Education at school are anchored, mainly, in the binomial Physical Education and sport, in other words, it emphasizes the referred curricular component represented by one of its teaching contents. It was also highlighted that such representations are mostly objectified to soccer and volleyball. It was also understood that the historical influences that relate Physical Education to exercises and physical activities still reflect today and interfere in the way they represent the referred curricular component, with a possible strengthening resulting from the media discourse. Furthermore, it was also found the feeling of freedom related to situations that refer to Physical Education.

Keywords: School Physical Education; Elementary School; Children; Social representations.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Principais legislações da Educação e da Educação Física | 21 |
| Quadro 2 - Dissertações e teses que tratam de representações sociais e a participação de crianças e adolescentes | 45 |
| Quadro 3 - Teste de Evocação Livre de Palavras | 58 |
| Quadro 4 - Fases da análise dos dados | 66 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Dinâmica da técnica de evocação de palavras | 57 |
| Figura 2 - Técnica de desenho | 62 |
| Figura 3 - Mapa temático da análise | 69 |
| Figura 4 - Produção gráfica de C8 | 73 |
| Figura 5 - Produção gráfica de C13..... | 83 |
| Figura 6 - Produção gráfica de C9 | 88 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|---|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEI | Centro de Educação Infantil |
| CEP | Comissão de Ética em Pesquisa |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONFED | Conselho Federal de Educação Física |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EEFERP | Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto |
| EF | Educação Física |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| FFCLRP | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Base |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SARS-CoV-2 | <i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus-2</i> |
| SME/RP | Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto |
| TALE | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido |
| TCLE | Termo de Compromisso Livre e Esclarecido |
| TRS | Teoria das Representações Sociais |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO | 13 |
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 OBJETIVOS | 18 |
| 1.1.1 Objetivo central | 18 |
| 1.1.2 Objetivos específicos | 18 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 20 |
| 2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR: ASPECTOS E MARCOS LEGAIS | 20 |
| 2.2 AS CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS | 34 |
| 2.3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS | 38 |
| 2.3.1 A Teoria das Representações Sociais e as pesquisas com crianças e adolescentes | 44 |
| 3 MÉTODO | 50 |
| 3.1 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA | 51 |
| 3.2 COLETA DOS DADOS | 54 |
| 3.3 PROCEDIMENTO DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS | 63 |
| 3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS | 64 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 70 |
| 4.1 TEMA 1 - A PRÁTICA ESPORTIVA COMO CONTEÚDO DAS AULAS | 70 |
| 4.1.1 Modalidades tradicionais | 71 |
| 4.1.2 Convivência humana | 77 |
| 4.2 TEMA 2 - A PROMOÇÃO DA SAÚDE | 81 |
| 4.2.1 Exercícios e atividades físicas | 81 |
| 4.3 TEMA 3 - A LIBERDADE DE ESCOLHA | 87 |
| 4.3.1 Aula livre: você pode ser livre, mesmo! | 87 |
| 4.3.2 Autonomia para movimentar-se | 90 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 94 |
| REFERÊNCIAS | 96 |
| APÊNDICES | 112 |
| APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis | 112 |
| APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às Crianças | 114 |
| APÊNDICE C - Fotos das produções gráficas | 116 |
| APÊNDICE D - Roteiro de perguntas das entrevistas | 124 |
| ANEXOS | 125 |
| ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa | 125 |

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória profissional na educação básica iniciou-se em 2010, quando assumi o cargo de professora de Educação Física em duas escolas da rede pública (municipal e estadual) em um município no interior do estado de São Paulo. Anteriormente, minha formação no Ensino Fundamental e Ensino Médio se deram também na escola pública, local onde fui cativada pelas práticas corporais e, principalmente, para a prática sistematizada de voleibol, que estendeu até meados da graduação, no ano de 2003, em equipes de rendimento. Foram anos conciliando os estudos, treinos e competições e que, diante a tudo que já tinha vivenciado, fortaleceu a intenção em continuar neste universo, mas agora, como professora de Educação Física.

A cada dia, a cada aula, a prática fazia (e ainda faz) emergir questões para as quais não conseguia dar respostas imediatas, além de surgirem outras que mereciam um tratamento sistematizado. A continuidade nos estudos trouxe a compreensão de que os anos de experiência acumulados no chão da escola são importantes na prática pedagógica, mas, diante o cenário que vivemos - desafiador e em constante movimento - é fundamental a continuidade e o aprimoramento na formação profissional, permitindo tecer um permanente diálogo entre a escola e a ciência.

Durante a minha caminhada nos estudos do mestrado, as constantes dúvidas, os não saberes, os conflitos e o intenso construir/desconstruir, me fizeram delimitar o objeto de estudo que ora apresento. Do interesse pelas questões das crianças, resultou no estudo sobre a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alicerçados na feliz descoberta da Teoria das Representações Sociais, para as possíveis contribuições desse estudo.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no campo da Educação e tem como tema central a Educação Física (EF) escolar a partir do estudo das representações sociais de um grupo de crianças que concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental. As representações sociais são uma forma de conhecimento elaborada dentro de um grupo social e partilhada entre seus integrantes com o objetivo de compreender determinado objeto. Esse conhecimento influencia na maneira de agir, no comportamento e pensamento do grupo e de seus integrantes (JODELET, 2001). As representações sociais podem ser consideradas uma versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 2015).

No caso da EF, esta configura-se como componente curricular obrigatório na educação básica com importante papel na formação dos cidadãos (BRASIL, 1996). É a área responsável por tematizar o universo das práticas corporais como fenômeno cultural, garantido aos estudantes a aquisição de um conjunto de conhecimentos essenciais à sua formação integral (BRACHT, 2019). As representações sociais sobre a EF podem, portanto, influenciar nas experiências dos indivíduos com o componente curricular, como as situações vivenciadas nas aulas como estudante nos diferentes níveis da educação básica (SIMÕES *et al.*, 2020).

A EF teve diversos avanços no contexto escolar ao longo dos anos, contudo, ainda é comum que seja considerada uma mera atividade, vazia de conteúdo e que pode ser preenchida com práticas que levem os alunos a “se mexerem”, sem se importar com os conhecimentos que devem ser abordados e a relação que possa ter com os demais componentes curriculares (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Muitas das representações sociais da EF compartilhadas na escola são identificadas pelos indivíduos como um componente curricular desprovido de trabalho educativo (BARBOSA, 2001). A constante necessidade em se (re)afirmar este componente como integrante da proposta pedagógica da escola e do processo educacional como um todo é percebida ao longo de nossa docência no Ensino Fundamental, e também corroborada pelos estudos de González e Fraga (2012).

Diversas investigações têm buscado analisar os significados atribuídos pelos estudantes à EF na escola a partir do referencial teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2015). Estudos no campo da TRS mostram que a EF é vista com menor valor pedagógico em comparação aos demais

componentes do currículo escolar, por diretores, estudantes e demais professores (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005; CARVALHO, 2006).

Schneider e Bueno (2005) em um estudo sobre a relação dos estudantes com os saberes compartilhados nas aulas de EF, identificaram que após a escolarização no Ensino Fundamental, as aulas não fizeram com que os estudantes investigados se apropriassem minimamente de um conhecimento que superasse o senso comum em relação ao conteúdo da disciplina. Para os autores, o entendimento dos alunos parece ser resultado de uma recepção acrítica daquilo que é veiculado nos meios de comunicação, em que as aulas de EF não influenciam no nível de conhecimento dos conteúdos que os estudantes apresentaram em relação ao componente curricular (SCHNEIDER; BUENO, 2005).

Outra problemática apontada na literatura refere-se ao lugar ocupado pelos estudantes nas investigações. Os estudos que se dedicam a pesquisar as práticas realizadas nas aulas de EF consideram pouco os sentidos atribuídos pelos estudantes aos processos de ensino e aprendizagem, mesmo quando há o diálogo com eles (COTHRAN; KULINNA, 2006; RIBEIRO; MARTINS; MELLO, 2021; SANTOS *et al.*, 2014). Conforme os estudos, a maioria tem focado na opinião dos estudantes acerca das estratégias pedagógicas adotadas pelos professores e, assim, reforçam o lugar periférico desse grupo social nessas pesquisas.

Este cenário nos direciona às reflexões dos postulados da Sociologia da Infância em que denuncia a condição de invisibilidade das percepções infantis em diferentes âmbitos sociais. O referido campo de estudos defende as crianças como sujeitos de direitos, atores sociais e capazes de falarem por si. Defende as crianças que, como atores sociais competentes que são, participam, constroem e interpretam os mundos, porém, compartilham ainda, a condição de serem pouco ouvidas sobre o que lhes diz respeito (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010; CORSARO, 2011; PINTO; SARMENTO, 1997).

A perspectiva adultocêntrica ¹ dos fenômenos infantis ainda prevalece na comunidade científica e compreende que os discursos dos adultos como pais, professores e os próprios pesquisadores são capazes de assimilar as vivências das

¹ Em analogia ao etnocentrismo, o adultocentrismo é uma expressão utilizada para designar uma abordagem da infância e do mundo social e cultural a partir da perspectiva do adulto. Em oposição a essa visão, os estudos referentes aos direitos das crianças de base filosófica, ético-política, sociológica ou psicológica, têm procurado compreender a infância e o mundo a partir do ponto de vista das crianças (KRAMER; NUNES, 2007).

crianças nos mais diversos aspectos (BECKER, 2016).

Sarmiento (2008) defende a centralidade das crianças nas pesquisas e as compreende como sujeitos plenos, que não estão em processo de integração à sociedade, mas já são parte dela. Para o autor, as crianças percebem o mundo à sua maneira e se expressam de acordo com sua compreensão (SARMENTO, 2008).

González e Schwengbe (2012, p. 17), em estudo acerca da EF nos anos iniciais, também alertam sobre a necessidade de se pensar nas diferentes infâncias: “A infância não é una, é múltipla [...]”. Tal compreensão vai ao encontro dos referenciais da Sociologia da Infância, que trazem à luz a necessidade de pensar as crianças como sujeitos sociais, produtoras de cultura e historicamente situadas.

González e Schwengbe (2012) destacam que os objetivos e conteúdos fundamentais a serem transmitidos e alcançados na EF escolar priorizam a constituição da criança como sujeito de movimento e cultura. Com este enfoque, seria fundamental evidenciar como as crianças percebem as experiências na EF na escola, visto que compreender os sentidos e significados atribuídos, o que aprendem e o que fazem com o que aprendem, assim como o que consideram importante, permite compreender o lugar ocupado por esse componente curricular (SAVAREZZI; NOVAES; GIMENEZ, 2019).

Conhecer a estrutura da representação social de um determinado objeto é um processo que possibilita identificar o que os indivíduos envolvidos pensam sobre a sua prática (CAMPOS, 2003). Desta maneira, o estudo das representações sociais é importante não somente para a compreensão das práticas sociais, como também, permite identificar os elementos organizadores para a análise dos processos de influência social e de transformação das representações compartilhadas sobre determinado objeto social pelos diversos grupos (ABRIC, 2000; WACHELKE; CAMARGO, 2007).

As representações sociais influenciam no comportamento e na maneira como os estudantes lidam com o conteúdo nas aulas de EF (SAVAREZZI; NOVAES; GIMENEZ, 2019). As representações partilhadas pelas crianças podem trazer direcionamentos importantes para o desenvolvimento desse componente, de forma a encontrar subsídios que contribuam para a prática pedagógica oferecida a esse grupo social. Simões *et al.* (2020) ressaltam que a construção das representações sociais sobre os saberes escolares da EF é influenciada pelas diversas experiências vivenciadas pelos alunos dos diferentes níveis da educação básica. Ao saber da

importância da EF no contexto educacional e na formação dos cidadãos, torna-se mister para o trabalho pedagógico refletir acerca das representações que as crianças compartilham sobre o referido componente curricular, tendo em vista a condição ímpar em que se encontram os sujeitos do estudo. Ainda, é interessante conhecer as suas experiências, a forma como o grupo dá sentido e o significado à disciplina e o conhecimento de suas subjetividades, entender que, a partir desse conhecimento, possibilita-se identificar formas de intervenção na ação docente e na sistematização dos saberes a serem aprendidos durante as aulas (SIMÕES *et al.*, 2020).

Neste sentido, as considerações apontadas configuram o ponto de partida dessa pesquisa. Assim, como questão orientadora, a seguinte pergunta foi assinalada: quais são as representações sociais de um grupo de crianças sobre a EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para tanto, apoiou-se no referencial teórico e metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada por Serge Moscovici (1961) e aprofundada por Denise Jodelet (2001). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo em vista que possibilita tratar do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2010). Por este caminho, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados (BOGDAN; BIKLEM, 1994), aliadas à técnica das evocações livres de palavras (ABRIC, 2000; OLIVEIRA *et al.*, 2005) e a produção de desenho (OLIVEIRA *et al.*, 2018). As narrativas foram analisadas com o apoio da Análise Temática Reflexiva (BRAUN; CLARKE, 2006; 2019).

Desta maneira, o estudo propôs compreender a perspectiva das crianças em relação à EF na escola, configurando-se como fundamental, pois vem daqueles que vivenciam as experiências e que têm o olhar próprio sobre elas, ainda mais que as crianças são “[...] as melhores informantes do seu aqui e agora” (FERREIRA, 2008, p. 149). Ao considerar as narrativas das crianças, contribui-se para que suas experiências de escolarização com a EF sejam refletidas e, ainda, possibilita o seu protagonismo ao se colocar em um movimento de escuta de suas experiências.

Parte-se do pressuposto de que seja relevante a investigação das representações sociais que foram constituídas ao longo das aulas de EF, tendo em vista que as mesmas podem favorecer ou não a aprendizagem das crianças, pois são construídas a partir dos diversos contextos - dentre eles o escolar - e levam uma tomada de posição desses sujeitos que interfere diretamente nas suas práticas cotidianas. É preciso, ainda, compreender como os discentes percebem o

componente curricular para buscar subsídios que visem ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, pois a pesquisa e seus resultados possibilitam a reflexão, a crítica e a melhor compreensão do processo educativo, contribuindo para a melhoria da prática docente.

E é nesse cenário e perspectiva que se direciona o presente estudo. Procurou-se identificar as representações sociais sobre a EF por um grupo de crianças do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Ribeirão Preto/SP, pois essas representações são construídas não somente a partir de subsídios científicos, mas, principalmente, a partir do senso comum, da cultura, de ideologias, de preconceitos, enfim, das relações que se estabelecem no dia a dia. Entende-se ser fundamental identificar como as crianças compreendem a EF e como essa compreensão influencia as experiências do grupo perante o componente curricular.

Acredita-se que os resultados da pesquisa possam indicar possíveis elementos para a reflexão sobre os processos que influenciam as representações sociais das crianças acerca da EF, além de colaborar no contexto das práticas pedagógicas docentes.

Para viabilizar o estudo, essa dissertação foi estruturada em cinco capítulos, a começar pela introdução, seguida pelos objetivos central e específicos; referencial teórico; método; resultados e discussão e, conclui com as considerações finais.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo central

O objetivo do presente estudo foi investigar as representações sociais de um grupo de crianças que concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do componente curricular EF.

1.1.2 Objetivos específicos

Com base nesse objetivo central, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender os elementos que implicam o processo de construção das representações sociais da EF nos anos iniciais;

- Analisar se as representações sociais compartilhadas pelo grupo pesquisado se aproximam das expectativas do referido ciclo escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com a ideia central desse estudo, o referencial teórico foi dividido em tópicos para melhor contextualização e compreensão das temáticas problematizadas. Inicialmente, é apresentado um panorama da EF a partir da sua inserção na área da educação, com destaque às legislações que influenciam nos desdobramentos do componente curricular enquanto integrante do currículo escolar.

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR: ASPECTOS E MARCOS LEGAIS

A educação no país é regulamentada por diversos documentos e legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013b) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). A escola como instituição social está condicionada a estes expedientes que, direta ou indiretamente, influenciam em sua configuração e identidade. Para compreender as concepções que se têm hoje referentes ao âmbito escolar, e aqui, especificamente, da EF, faz-se necessário o resgate da trajetória histórica do que foi idealizado e sistematizado ao longo dos anos. Assim sendo, é discutido nesse capítulo, os principais documentos e legislações que configuram e estruturam a educação no país, bem como contribuem na constituição da EF como componente curricular da educação básica.

A busca de um projeto efetivo de educação para o país ocorreu somente a partir do século 20, com destaque para o início dos anos de 1980, que foi marcado pelo retorno gradual à democracia. Em 1988, uma nova Constituição Federal foi adotada. Entre suas disposições, estabelece que o dever do Estado de prover a educação será cumprido mediante a oferta de ensino fundamental obrigatório e gratuito e, ainda, considerado como direito público subjetivo (BRASIL, 1988). Com os consequentes avanços da educação a partir do referido documento, surgiu também um movimento na esfera da EF, que buscava propor caminhos alternativos àqueles em voga. Pela primeira vez se “[...] questionava ‘teoricamente’ sua histórica funcionalidade aos interesses das elites dominantes e inaugurava um movimento de engajamento com a luta pela mudança radical (na raiz) da sociedade capitalista” (HÚNGARO, 2014, p. 137, grifo do autor).

Tendo em vista que a EF mantém vínculo com a organicidade do sistema educacional, dessa maneira, todo o contexto que atravessava a educação reverberou também na disciplina, que contou com muitos percalços e sofreu diversas mudanças quanto à sua finalidade no currículo. Ao longo da trajetória, percebe-se que a estrutura da EF foi influenciada pelas demandas do contexto social de cada época e acabaram por fomentar diversas diretrizes validadas por meio de legislações. Dessa maneira, com o propósito de oferecer a compreensão mais ampla, elaborou-se o Quadro 1 apresentado a seguir, o qual aponta o referido ano e as principais legislações do sistema educacional do país que influenciaram (e ainda influenciam) a EF como componente curricular da educação básica e, em seguida, destacam-se os impactos e avanços, principalmente em relação à finalidade da área no âmbito escolar.

Quadro 1 - Principais legislações da Educação e da Educação Física

(continua)

| ANO / PERÍODO | DOCUMENTO / LEGISLAÇÃO |
|---------------|--|
| 1961 | Lei nº 4.024/61: fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. |
| 1965 | Deliberação do Conselho Nacional do Desporto nº 7: permissão às mulheres para a prática esportiva. |
| 1971 | Decreto nº 69450: importância da EF para a conquista das finalidades da educação nacional. |
| 1975 | Lei nº 6251: aprimoramento físico da população. |
| 1977 | Lei nº 6503/77: a EF torna facultativa às mulheres com filhos. |
| 1979 | Deliberação do Conselho Nacional do Desporto nº 10 revogando a Deliberação nº 7: proibida a prática de algumas modalidades esportivas pelas mulheres. |
| 1987 | Resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação Física: fixa os conteúdos mínimos e duração nos cursos de graduação em Educação Física. |
| 1996 | Lei nº 9.394/96: EF como componente curricular obrigatório da educação básica, mas facultativa a determinados grupos. |
| 1998 | Lei nº 9.696/98: criação dos Conselhos Regional e Federal de Educação Física. |
| 2002 | Resolução nº 46/02: define as atividades de EF, bem como as prerrogativas dos profissionais de Educação Física. |
| 2003 | Lei nº 10.793/03: alteração quanto à facultatividade nas aulas de Educação Física. |

(conclusão)

| ANO / PERÍODO | DOCUMENTO / LEGISLAÇÃO |
|---------------|---|
| 2006 | Lei nº 11.274/06: determina que o Ensino Fundamental, antes com oito anos de duração, passe a ter nove anos e com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. |
| 2010 | Resolução CNE/CEB nº 4: define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; indica a EF como parte da Base Nacional Comum Curricular. |
| 2013 | Lei nº 12.796/13: crianças a partir dos 4 anos de idade devem ser matriculadas na Educação Infantil; estabelece o Ensino Fundamental com a duração de nove anos. |
| 2015-2017 | Base Nacional Comum Curricular: elaboração e versão final. |
| 2017 | Lei nº 13.415/17: Reforma do Ensino Médio. |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na década de 1960, diante de um novo contexto social, econômico e político que se configurava no país, ocorreu uma reorganização do sistema público de ensino. Logo em 1961, é promulgada a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), expressa pela Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). A educação escolar, a partir de então, passa a ter a seguinte organização: os quatro primeiros anos correspondem ao primário e de caráter obrigatório para crianças a partir dos 7 anos de idade, e os próximos quatros anos, compreende o ginásio, seguido pela educação de nível médio, destinada à formação dos adolescentes. Em prosseguimento à formação educacional, havia o Curso Colegial Propedêutico e os cursos técnicos, como o Curso Normal ou Curso de Formação de Professores, curso de contabilidade, de secretariado, dentre outros (BRASIL, 1961).

Em relação à EF, nessa primeira versão da LDB, o artigo 22 delibera que a prática era obrigatória nos cursos Primário (Educação Pré-primária e Ensino Primário) e Médio (Ginásio e Colégio) aos alunos com até 18 anos de idade (BRASIL, 1961). Castellani Filho (1998) destaca que esse limite se fundamenta pelo entendimento de que é nessa idade que se finda o processo de escolarização e, assim, ocorre o ingresso no mercado de trabalho, onde a partir de então, competiria os cuidados com a manutenção da capacitação física dos trabalhadores. A EF pertencia à área de Comunicação e Expressão e por meio de influências política, militar e médica, buscava despertar o espírito comunitário, o senso moral e cívico dos cidadãos (BRASIL, 1961). A disciplina era oferecida como atividade para o aprimoramento da aptidão física, que almejava corpos mais fortes e ágeis, utilizando-se da recreação

individual ou coletiva (BRASIL, 1961). No Ensino Primário, ocorre um alinhamento dos objetivos com a EF esportivizada do Ginásio e do Colégio (anos finais do Ensino Fundamental e Médio, se fosse nos dias atuais). Nesse período, a disciplina era vivenciada, portanto, a partir da perspectiva do rendimento (BRASIL, 1961) e dessa maneira, as representações sociais sobre a EF passaram a ancorar-se em um movimento esportivista (TRIANI; NOVIKOFF, 2020).

Castellani Filho (1998) destaca que a presença da EF no contexto escolar se justifica pelo processo de industrialização da economia do país naquele momento, sendo necessário capacitar fisicamente os trabalhadores, desenvolvendo corpos fortes, saudáveis e produtivos. Aliado a isso, que fossem dóceis, de maneira que, ao serem submetidos ao trabalho fabril, não houvesse questionamentos.

A presença da EF no currículo escolar foi uma conquista apresentada na primeira versão da LDB, entretanto, a referida lei não tornava a disciplina obrigatória em todas as etapas da educação básica e, ainda, não exigia que fosse ministrada por profissionais com formação específica na área no primário (anos iniciais), ou seja, as aulas seriam ministradas pelos professores regentes (BRASIL, 1961).

Em 1964, ano em que se iniciou a ditadura militar no Brasil, com a perspectiva de tornar o país uma potência, o governo militar realizou investimentos nos esportes e na EF para impulsionar o país na esfera esportiva de alto nível, com vistas a sustentar no imaginário social representações sociais de um país em ascensão e êxito (DARIDO, 2003; TRIANI; NOVIKOFF, 2020). Com essa perspectiva de projeto para o país, em 1965, é formulada a deliberação nº 7 pelo Conselho Nacional de Desporto para cumprir com a responsabilidade que lhe fora outorgada anteriormente, em que permite às mulheres a prática esportiva, conforme as condições estabelecidas por cada modalidade, com exceção das seguintes práticas: lutas, futebol, futsal, polo aquático, rugby, halterofilismo e beisebol (CASTELLANI FILHO, 2010).

Ainda na década de 1960, houve a introdução do Método Desportivo Generalizado, que, por meio de jogos e atividades esportivas tinha como direcionamento a função social e educativa dos jogos e esportes na formação escolar de crianças e jovens, e vislumbrava a educação integral de maneira que despertasse as habilidades de trabalhar em equipe, o altruísmo, a solidariedade e os hábitos higiênicos para além do desenvolvimento físico (FARIA JÚNIOR, 1969) entre os cidadãos. Com a introdução desse método, uma certa confusão passou a ocorrer entre EF e esporte. Acerca da inserção do esporte como conteúdo da EF escolar,

Magalhães (2005) destaca que aos poucos o esporte se tornou o conteúdo predominante da EF nas escolas de 1º e 2º graus, com uma orientação da EF Desportiva Generalizada. Dessa maneira, o esporte torna-se referência fundamental na EF escolar. Ainda segundo o autor, a configuração competitiva do esporte de rendimento tornou-se a base para o método de ensino da EF (MAGALHÃES, 2005).

Na década de 1970, dentro do mesmo escopo - esportivista -, surge o movimento Esporte para Todos², com a proposta de promover as classes mais baixas da sociedade paralelamente ao desenvolvimento econômico do país (CASTELLANI FILHO, 2010). Na mesma década, foram criados, no país, os primeiros laboratórios de avaliação física e de fisiologia do exercício, cujas pesquisas não eram voltadas para o ambiente escolar, mas que acabaram por influenciar o desenvolvimento do esporte escolar (DARIDO, 2003). O conteúdo da EF fundamentava-se nas ciências biológicas e era direcionado para o desenvolvimento da aptidão física, higiene e formação moral do trabalho desde as primeiras discussões acerca de sua incursão na escola e suas primeiras concretizações até o final dos anos de 1970 (MELLO, 2014).

Em 1971, dez anos após a primeira versão da LDB, ocorreu a reforma educacional no sistema público de ensino e uma nova versão foi promulgada. A Lei nº 5.692/71 nomeava diferentes graus de escolarização (BRASIL, 1971). O primeiro segmento, denominado como 1º grau, que compreendia os oito primeiros anos da escolarização (1ª a 8ª séries) e era destinado para crianças de 7 a 14 anos de idade, tornou-se compulsório, com duração de oito anos. Estabeleceram-se, também, as normas para o 2º grau (BRASIL, 1971). Em relação à EF, houve a determinação de sua obrigatoriedade nos 1º e 2º graus, e o artigo 7º da referida lei deixou de fazer referência ao limite de idade imposto no expediente anterior. Entretanto, destaca-se que a prática da EF era facultativa aos alunos que apresentassem alguma das seguintes condições: trabalhassem por mais de 6 horas por dia e estudavam à noite; tivessem mais de 30 anos de idade; prestassem serviço militar; e fossem impossibilitados fisicamente (BRASIL, 1971).

A dispensa dos alunos trabalhadores do período noturno e dos alunos com

² Movimento que surgiu no Brasil com o objetivo de democratizar as atividades físicas e esportivas, cuja implementação foi possibilitada por significativa influência internacional, coincidindo também, com um período em que a conjuntura nacional apontava para o fim do regime militar. A intenção era direcionar as condutas da população, promovendo práticas esportivas voltadas para o lazer e a recreação, como parte de um movimento que buscou regulamentar uma política de constituição de corpos úteis e obedientes.

mais de 30 anos das aulas de EF na escola delega a responsabilidade da capacitação e manutenção física desses grupos aos postos de trabalho e não mais à escola. Em relação aos alunos em serviço militar, havia o entendimento de que as atividades físicas praticadas nos quartéis seriam suficientes para sua formação e, também, que as aulas de EF na escola seriam dispensadas. Quanto ao aluno fisicamente incapacitado, denota-se o entendimento de que o conteúdo das aulas de EF não necessitava de conceituação e reflexão, configurando-se em uma disciplina essencialmente voltada para a prática ou para o rendimento pré-determinado (CASTELLANI FILHO, 1998).

Percebe-se, que a EF escolar legitimada na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971b), apesar de alguns avanços, possui seu caráter instrumental e tecnicista reforçado, havendo a valorização do desenvolvimento de competências e habilidades técnicas fundamentadas na aptidão físico-esportiva. Por conseguinte, se configurava pouco comprometida com a formação humana dos estudantes, bem como com uma escola pública crítica e democraticamente organizada (DEBORTOLI; LINHALES; VAGO, 2002).

Ainda em 1971, por meio do Decreto nº 69.450/71, é atribuída à EF uma nova regulamentação que a especifica como: “[...] atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (BRASIL, 1971a).

Castellani Filho (2010) aponta que o termo atividade empregado no texto, adquire a interpretação de um fazer prático, não significativo de uma discussão ou reflexão teórica. Também é importante notar que a designação da EF como uma atividade e não como uma disciplina em contraste com as outras disciplinas contempladas no currículo escolar, remete à ideia de que não se constitui em um campo de conhecimento dotado de saber próprio, mas como mera experiência limitada em si mesma, desprovida de aplicação sistemática e compreensão do conhecimento existente apenas empiricamente (CASTELLANI FILHO, 2010). O referido decreto de 1971 ficou vigente até o ano de 1996.

Em 1975, é promulgada a Lei nº 6.251/75, instituindo normas gerais sobre questões relativas ao esporte (BRASIL, 1975). Dentro da Política Nacional da Educação Física e do Desporto, é estabelecido, como objetivo básico da política Nacional da EF, o aprimoramento da aptidão física da população, onde caberia ao

Poder Público facilitar a prática esportiva e a expansão do potencial existente. Duas orientações ainda foram definidas na referida Lei acerca do esporte estudantil: o esporte universitário e o esporte escolar, ambas para regulamentar as competições em cada um dos níveis (BRASIL, 1975).

Em prosseguimento à disposição da EF em todos os graus e ramos do ensino, em 1977, por meio da Lei nº 6.503/77, foram incorporadas algumas mudanças à Lei vigente (BRASIL, 1977). Nesse documento, a prática da EF é facultativa nos seguintes casos: ao aluno de pós-graduação, com a justificativa de que os estudos da pós-graduação estão relacionados ao trabalho intelectual, não havendo a necessidade de capacitação física para o mercado de trabalho; e à mulher com prole, devido ao entendimento da sociedade de que seu papel era o cuidado na criação dos filhos, pois o marido era responsável pelo sustento da família (CASTELLANI FILHO, 1998).

A partir da década de 1980, ocorre o crescimento do número de pesquisas nas áreas pedagógicas e socioculturais, influenciadas pelas ciências sociais e humanas e, também, no campo da aprendizagem e do desenvolvimento motor (BRACHT, 1999; BETTI, 2009). Apesar dos avanços da EF nesse período, muitas questões demandavam e desafiavam o empenho de alguns pesquisadores da área. O cenário é permeado por críticas em relação à hegemonia e ao modelo esportivista em voga nas instituições escolares.

Em 1987, a Resolução MEC/CFE nº 03/87 (BRASIL, 1987) fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em EF (bacharelado e/ou licenciatura). O Conselho Federal de Educação Física dividiu a área em dois campos de formação profissional, sendo criado o curso de bacharelado com vistas à preparação e atuação no campo esportivo³ (SOUZA NETO *et al.*, 2004). Até então, a preparação profissional era pensada e desenvolvida apenas para o contexto escolar. O objetivo dessa disposição seria justificado pela possibilidade de um novo olhar para o processo de preparação profissional que auxiliaria o ensino da EF na escola, distanciando-se do ensino tecnicista. Com a reestruturação, surgiu a possibilidade de outra habilitação para o profissional de EF, o bacharelado. A partir da graduação no bacharelado, a prática teve que ser (re)pensada também para outros

³ Segundo Taffarel (2012), o sistema CONFEF/CREF com suas argumentações ideológicas e aparato legal atua para restringir a formação e atuação profissional, procurando interferir nas universidades e nos campos de trabalho.

ambientes como academias, clubes, empresas de lazer, hospitais, entre outros⁴.

Foi após a ditadura militar que a EF deixou de ser vista com caráter essencialmente biológico e limitada ao desenvolvimento das aptidões físicas. Entre os anos de 1970 e 1990, a EF se tornou necessariamente um conteúdo de aula. Essa mudança foi importante, uma vez que contribuiu para que outros pontos pudessem ser destacados dentro da disciplina, e possibilitou perceber sua relevância política e econômica na sociedade (BRACHT, 2010).

Em 1996, foi aprovada uma nova LDB da educação para o país, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Nessa versão - vigente atualmente -, mudava-se significativamente o cenário da EF, uma vez que ficou determinado que passa a ser componente curricular da educação básica. Assim, a disciplina adquire a mesma condição que as demais, isto é, a EF sendo uma área de conhecimento que possui uma proposta pedagógica e que deve ser articulada com o projeto político pedagógico de cada escola. Castellani Filho (1998, p. 18) destaca que com essa redação, é retirada a “camisa de força” que aprisionava a disciplina tão somente à busca do desenvolvimento físico do aluno, isto é, vinculada ao paradigma da aptidão física.

A partir de então, a EF não poderia ser mais compreendida como mera atividade, ao contrário das legislações passadas (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012). Há a valorização dela como importante para a formação do aluno. Essa nova condição denota significativos avanços para a área - pelo menos perante a legislação -, pois apontava para uma EF diferente da que havia sido praticada até então. Entretanto, ainda no texto do mesmo artigo, é determinado que ela, ajustando-se às faixas etárias, é facultativa ao aluno (BRASIL, 1996):

- I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II - maior de trinta anos de idade;
- III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- V - VETADO
- VI - que tenha prole.

Notadamente, apesar dos avanços, a EF continua sendo facultativa às mulheres com filhos, denotando, assim, a presença da visão da sociedade brasileira da década de 1954 quanto à responsabilização da criação e dos cuidados de filhos.

⁴ Na realidade, antes da oferta do bacharelado em EF, essas práticas já ocorriam e que uma das motivações para esta opção, foi precisamente a necessidade de formação de profissionais para atuar no mercado de trabalho nestas áreas.

Para Silva e Venâncio (2005), as alterações na referida legislação não trouxeram as mudanças esperadas, pois, apesar de estabelecerem a inclusão da EF como componente curricular da Educação Básica, a redação genérica do artigo não garantia o oferecimento da EF em todas as etapas da educação básica. Além disso, não determinava quais seriam os profissionais que ministrariam essas aulas, bem como a formação específica que deveriam ter, deixando a cargo de municípios e estados essa decisão, principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que mormente continuou a ser ministrada pelo professor regente/polivalente. Assim, entende-se que o fato de a Lei deixar de expressar a obrigatoriedade da EF, permite leituras e ações equivocadas quanto à sua permanência nas etapas da educação básica (SILVA; VENÂNCIO, 2005).

Um novo cenário vai se constituindo com diferentes elementos que buscam romper o modelo atual de educação, de maneira que se promova uma formação mais ampla do sujeito. Assim, com o objetivo de auxiliar os municípios e estados, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se trata de um referencial de qualidade para a educação do país, de maneira que pudesse garantir a todas as crianças e aos adolescentes o acesso a um conjunto comum de conhecimentos socialmente elaborados, considerados essenciais para o processo de construção e exercício da cidadania (BRASIL, 1997; 1998). Os PCN servem como orientadores para o trabalho pedagógico de professores, coordenadores e diretores, que, conforme as peculiaridades locais, podem adaptá-los.

Inicialmente, foram elaborados os PCN voltados para o Ensino Fundamental I (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries; atualmente 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos), que compreendia, como temas transversais, a ética, a saúde, o meio ambiente, a pluralidade cultural e a orientação sexual (BRASIL, 1997). Posteriormente, com os volumes de 1998 - voltados para o Ensino Fundamental II (5ª, 6ª, 7ª, e 8ª séries; atualmente 6º, 7º, 8º e 9º anos), o tema ética foi suprimido (BRASIL, 1998b).

A partir dos PCN, a EF deu os primeiros passos para se distanciar do paradigma da aptidão física⁵. No documento, a EF é considerada como a área que trata da cultura corporal de movimento, a qual compete a transmissão de um amplo patrimônio cultural da humanidade, compreendido pelos jogos, esportes, lutas,

⁵ Em relação ao contexto político, vários estudiosos da EF participaram da construção dessa proposta, na tentativa de articular diferentes visões da área, contudo, predomina o ideário da abordagem crítico-superadora (ver em SOARES *et al.*, 1992).

danças, ginásticas, dentre outras práticas que constituem a cultura corporal (BRASIL, 1998a). Propõe ainda que a EF na escola seja voltada a todos os estudantes, sem distinção, e que ocorra interação das atividades propostas com importantes questões da sociedade, sem deixar de lado o seu papel na integração do cidadão no âmbito da cultura corporal de movimento (DARIDO, 2001).

Sendo assim, cabe à EF, no âmbito escolar, oportunizar a vivência da cultura corporal com perspectiva nos aspectos culturais, simbólicos, inclusivos, críticos, de saúde e de lazer (DARIDO, 2012). Por seu caráter obrigatório na política educacional governamental, os PCN tornaram-se conhecidos em todo o país (SIMÕES *et al.*, 2020).

Ainda em 1998, é instituída a Lei nº 9.696/98, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de EF e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais (BRASIL, 1998a). A finalidade dessa Lei era regulamentar e monitorar as atividades dos profissionais de EF, e também designar esse profissional como a única pessoa competente a trabalhar na área, pois as aulas de EF eram consideradas de baixa qualidade, pois muitos profissionais não eram capacitados para ensinar e supervisionar a atividade física. A regulamentação da profissão de EF, além da importância para a sociedade, estabeleceria ética para a área (REPPOLD FILHO, 2004). Com a chegada do século 21, o sistema escolar brasileiro passou por novas mudanças estruturais destinadas a oferecer mais oportunidades de aprendizagem.

Além dos PCN, outros documentos e resoluções passaram a direcionar o currículo da educação básica e as atribuições da EF escolar. Um exemplo são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica, na resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo objetivo visa sistematizar os princípios e as diretrizes da educação básica contidos na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. Nesse documento, a principal atribuição da EF escolar é desenvolver habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania (BRASIL, 2013b).

Nas primeiras décadas do século 21, o Ensino Fundamental no Brasil passou por importantes alterações. Destaca-se a ocorrida em 2005, pela Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005). Isso porque ela tornou obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental, pela alteração dos artigos 6, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394/96) (BRASIL, 2005).

Ainda em 2003, com o propósito em garantir a presença e enfatizar a

necessidade da EF na educação básica, a Lei nº 10.793/03 alterou a redação do artigo 26, parágrafo 3º, e do artigo 92 da Lei nº 9.394/96, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DBEN), além de outras providências (BRASIL, 2003). Ademais, foi incluído o termo “obrigatório” à frente da expressão “componente curricular”. Contudo, Silva e Venâncio (2005) ressaltam que a simples inclusão do termo “obrigatório” não seria suficiente para incorrer em mudanças significativas à legislação, pelo fato de, por exemplo, não garantir a disciplina em todas as séries da Educação Básica. Outra lacuna a ser destacada foi a permanência do termo “facultativo aos cursos noturnos”. Grande parte dos estudantes seria apartada do acesso aos conhecimentos veiculados por esse componente curricular, pois a escola não ofereceria as aulas, ou quando tivessem, os estudantes poderiam optar em não participar.

Na tentativa de reverter essa situação, o referido texto foi novamente alterado. As aulas passaram a ser facultativas não mais a todas as pessoas que estudassem no período noturno, mas àquelas que tivessem as seguintes condições: mulheres com prole, trabalhadores, militares e pessoas com mais de 30 anos. Portanto, tal facultatividade estendeu-se aos estudantes que se incluem nesses grupos, independentemente do período que estudam. Percebe-se ser um movimento retrógrado, sendo o único componente curricular que vincula benefícios facultativos. Além de reforçar a exclusão de determinados grupos de estudantes, as condições que garantem a dispensa nas aulas estão notadamente permeadas de uma concepção reducionista da EF na escola, retomando os pressupostos de corpo eminentemente biológico e, assim, privando os estudantes de conhecer e vivenciar as manifestações da cultura corporal.

Em prosseguimento a esse cenário de mudanças no sistema educacional, têm sido promovidas estratégias, que foram adotadas por diversos países, para viabilizar o direito à educação em todos os segmentos da sociedade. Em 2006, foi aprovada a Lei nº 11.274, que ampliou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, antes com oito anos de duração, passando a ter nove anos de duração e com matrícula a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006). Cabe observar que a medida provoca a ruptura com as demais leis, pois o ingresso ao Ensino Fundamental ocorre mais cedo, aos seis anos de idade. Este novo cenário implica entender urgentemente a criança e sua infância, sendo necessário discutir e refletir a respeito do que deve ser trabalhado com essa faixa etária do novo 1º ano. É fundamental que os agentes escolares se atentem

e levem em consideração as características dessa população escolar durante esse importante período de transição. Faz-se necessário, portanto, promover uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de Nove Anos, considerando o perfil de seus estudantes (BRASIL, 2006).

Embora não seja um expediente legal, no ano de 2007, foi lançada a Carta da Educação Física Escolar (CONFED, 2007), com a orientação de que a disciplina EF, enquanto integrante do Projeto Político Pedagógico da escola, deve ser tratada com condições de igualdade aos demais componentes curriculares e destaca ainda, a contribuição da disciplina na apropriação de conhecimentos para o desenvolvimento de um estilo de vida mais saudável para a população.

Em 2009, também com o propósito de valorizar a EF na escola, ocorreu o Biênio da Educação Física Escolar. O movimento foi proposto com o objetivo de chamar a atenção dos governos, parlamentares e sociedade acerca da importância do componente na escola (CONFED, 2009). A justificativa é de que a EF tem sofrido diminuição na carga horária na grade curricular e em outros casos, até mesmo sendo retirada, para dar lugar a outras disciplinas ditas intelectuais, denotando que a sociedade ainda associa a disciplina com o desenvolvimento esportivo ou que cabe à EF na escola resolver os problemas do esporte de rendimento.

Tendo em vista as várias mudanças ocorridas no sistema educacional, ocorreu a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que cumpre uma exigência contida na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e no Plano Nacional de Educação. Em 2010, foi promulgada a resolução nº 4, de 13 de julho, que definiu as diretrizes curriculares gerais para a educação básica. O seu artigo 14 aborda a EF como parte da BNCC, constituída por:

[...] conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico [...] nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2010, p. 9).

A BNCC é um documento organizado pelo MEC e compõe um conjunto de orientações curriculares para as escolas da rede pública e privada de todo o país como o propósito de fornecer os conhecimentos e as competências que as crianças e os jovens da contemporaneidade devem adquirir em cada etapa do ensino básico

(BRASIL, 2017). O processo de construção da BNCC durou alguns anos. Partiu com o princípio de haver um amplo debate com diferentes profissionais de áreas diferentes do campo educacional e com a sociedade. Diversas entidades representativas dos diferentes segmentos envolvidos direta ou indiretamente com a educação básica foram envolvidas na construção do documento.

Ao todo, foram três versões apresentadas. Em 2015, a primeira versão provocou grande mobilização das escolas e universidades do país para a discussão do documento preliminar. Ocorreu, também, consulta pública para apreciação, críticas e sugestões. A primeira versão recebeu fortes críticas, tanto de conservadores que compreendiam o texto como aquém do ideal, quanto de progressistas que esperavam maior engajamento político do documento.

A segunda versão do documento, lançada em 2016, foi produzida por profissionais da educação básica e do ensino superior, representantes de todos os estados e contou com mais de 12 milhões de contribuições, além da leitura crítica de especialistas e dos diversos debates ocorridos nacionalmente (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016). Entretanto, esse percurso de construção do documento, foi surpreendido e marcado historicamente e politicamente pelo impeachment da presidente da república Dilma Rousseff, processo que foi nomeado por Neira (2018) de golpe político-jurídico. Com a troca de governo, ocorreu a ruptura no percurso de discussões e reflexões proposto para a elaboração da BNCC, a iniciar pela substituição das equipes de trabalho, em que desencadeou a descontinuidade no processo que estava em andamento. Para Marsiglia *et al.* (2017), foi a partir do golpe que ocorreu a significativa mudança nos cargos ocupados pelos responsáveis pela construção da BNCC e essa mudança implicou em graves consequências para a construção do documento.

Em 2017, é apresentada a terceira versão do documento que, com as alterações, frustrou todas as representatividades que defendiam o diálogo de temas importantes a serem debatidos, mas que foram suprimidos na versão final, como identidade de gênero e orientação sexual (NEIRA, 2018). As alterações entre a segunda e terceira versões sinalizam o retrocesso no tratamento didático de temas que emergem nas escolas, além de mudar o foco da garantia de direitos para o ensino por competências. Destaca-se que tais alterações ocorreram em meio ao golpe político-jurídico, em que, naquele momento, trouxe poder ao grupo político de ideais conservadores (CASSIO, 2018). Assim, a BNCC foi homologada em dezembro de

2017 pelo CNE, passando a ser obrigatória para a elaboração dos currículos escolares de todo o país (BRASIL, 2017).

Em relação à EF, o componente foi integrado na BNCC à área de linguagens. Tal área compreende os componentes de Arte, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2017). Observa-se que tal enquadramento nessa área se dá por um entendimento de que as práticas corporais que constituem o componente curricular EF estejam voltadas, especificamente, na linguagem corporal.

A atribuição da EF na escola, a partir da BNCC, é tratar das práticas que constituem a cultura corporal, considerando o acesso, a pluralidade, as transformações, o combate a preconceitos, bem como a interface das práticas corporais com a saúde, o lazer, a estética, dentre outros (BRASIL, 2017). O documento afirma que a EF, enquanto componente curricular, deve “[...] desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade” (BRASIL, 2017, p. 213).

Ainda são retratadas na BNCC as dimensões do conhecimento, as quais orientam o ensino da EF e devem ser desenvolvidas nas aulas de forma interligada, de maneira que os estudantes possam adquiri-las no decorrer das aulas. São elas: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (BRASIL, 2017). Entende-se, assim como Gandarela *et al.* (2021), que cabe a reflexão e o questionamento se a BNCC seria um avanço no que diz respeito ao processo de renovação da EF como componente curricular ou um retrocesso.

Destaca-se que nas primeiras décadas do século 21, além das polêmicas em torno da redação da BNCC, tem-se a reforma do Ensino Médio, considerada a maior alteração realizada nessa etapa da educação básica desde a promulgação da LDB em 1996. A reforma do ensino médio foi instituída por medida provisória em 2016, sendo sancionada pelo presidente interino em fevereiro de 2017 pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Não houve consenso entre governo, docentes e sociedade civil acerca dessa mudança estrutural, que propôs a flexibilização da grade curricular. Com essa reforma, a obrigatoriedade da EF no novo ensino médio passou a ser questionada (CASTRO, 2017).

As discussões advindas pela referida medida provisória, atingiram alguns pilares da disciplina. Atletas, jornalistas e políticos que defendiam a importância e a

permanência da EF no Ensino Médio, voltavam seus discursos limitados ao conteúdo esportivo e ainda consideraram a disciplina como uma ponte entre os talentos a serem detectados e a formação de equipes que pudessem representar o país nas competições (TENÓRIO, 2022). Houve também, como argumento, a forte associação entre a EF e a promoção da saúde, de maneira que justificasse sua presença no currículo escolar (TENÓRIO, 2022).

Percebe-se ao longo dessa seção, o papel que a EF tem assumido historicamente no cenário escolar e os decorrentes desdobramentos. A trajetória de sua regulamentação é marcada por diversas legislações, cuja finalidade inicial - instrumental e utilitarista - foi sendo modificada e novos objetivos foram acrescentados conforme o contexto social de cada período.

Conforme Moscovici (2015), as representações sociais variam de acordo com as condições sociais em que surgem. Logo, os diversos aspectos levantados podem influenciar na maneira como a comunidade escolar, nesse estudo, especificamente, as crianças, compreendem, lidam e representam o referido componente curricular. Assim, na próxima seção, será discutido sobre as crianças, a partir da condição de atores sociais.

2.2 AS CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS

O que se chama hoje de criança não é o que chamava de criança no passado. A ideia de uma infância natural e universal foi sendo desconstruída a partir dos anos 1970 (SARMENTO, 2003), uma vez que, até o Renascimento ⁶, não existia um sentimento de infância. As crianças eram vistas como apêndices do universo feminino e, como miniaturas de adultos, não havia distinção entre adultos e crianças além daquelas de caráter biológico (ARIÈS, 2011). As informações acerca do universo infantil eram obtidas por familiares ou professores devido à crença da incompetência da criança em comunicar-se, legitimando, assim, a condição daquele “que não tem fala” (SOUZA, 2008, p. 175). Etimologicamente, a palavra infância refere-se à incapacidade de falar (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Para Durkheim (2011), a infância é o período do vir a ser, isto é, do tornar-se.

⁶ Movimento cultural, econômico e político, que começou na Itália no século 14 e se estendeu até o século 17 por toda a Europa e que deu origem à Idade Moderna. Recebeu esse nome porque seus membros buscavam reviver a cultura da Antiguidade Clássica greco-romana.

As crianças e os adolescentes seriam receptáculos de informações e essas fases - infância e adolescência - seriam os períodos de transformação de um ser imaturo em um ser social, isto é, o modo em que se transformam e se moldam em adultos. A socialização seria o mecanismo de conservação de uma ordem social. A educação seria o lugar privilegiado na formação da criança, pois, conforme o autor, a criança é produto dessa educação (DURKHEIM, 2011).

As Ciências Sociais não consideravam as crianças informantes fidedignas (MARTINS, 1993), o que acarretou o predomínio de concepções adultocêntricas que rasuram as possibilidades de interpretações das crianças por elas mesmas. Essa condição de ausência e incapacidade de fala das crianças contribui para o silenciamento de suas vozes. A partir de um contexto de mudanças teóricas nas Ciências Sociais, no cenário da crise da concepção clássica de modernidade, surge um novo campo de estudos - a Sociologia da Infância - que se diferencia de outros campos acadêmicos, que até o momento compreendiam a criança e a infância como objetos de estudos a partir das instituições familiares e escola (MARCHI, 2017).

Corsaro (2011, p. 16) propõe uma nova Sociologia da Infância, compreendendo a criança e a infância a partir de uma perspectiva histórico-cultural, na qual "a criança é a criança e a produção da infância é uma forma estrutural ou parte da sociedade". A institucionalização da infância ocorre com a combinação de vários fatores, como a criação de medidas públicas de socialização, a transformação do modelo de família para uma configuração nuclear e a administração simbólica da infância por meio de regras e instituições (SARMENTO; CERISARA, 2004).

Assim, com o advento da Sociologia da Infância surge uma nova perspectiva em relação à infância e às crianças, que busca romper com a compreensão da criança como um ser à margem da sociedade, que outrora era considerada como um ser em devir, incompleto e infante, como algo a ser moldado e guiado, então, acontece uma redefinição do lugar social da criança (CORSARO, 2011). Para Abramowicz e Oliveira (2010), o campo da Sociologia da Infância valida o papel das crianças como protagonistas, em que considera serem capazes de atribuir sentidos e significados às suas próprias experiências. Às crianças é atribuída a condição de sujeitos de conhecimento e não de objetos, em que elas "[...] são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de usarem para lidar com tudo que os rodeia" (SARMENTO, 2005, p. 377).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) ainda assegura o direito de a criança expressar livremente sua opinião sobre as questões que lhes dizem respeito, seus pontos de vista, de obter informações, bem como dar a conhecer ideias e informações sem considerações de fronteiras. Esse novo olhar sobre a criança retira-a da afonia que foi dada ao longo de séculos, concedendo-lhe um novo lugar social na sociedade. Com essa compreensão das crianças enquanto atores sociais, a participação infantil nas pesquisas busca consolidar “[...] uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (KRAMER, 2002, p. 43).

Dessa maneira, há crescente interesse pela voz das crianças, e a partir de então, novas metodologias emergem para tentar dar conta de capturar o universo infantil pelo ponto de vista das crianças. Os adultos que falavam (e ainda falam) pelas crianças passam a não ser mais a centralidade nos estudos sobre/com as crianças, antes consideradas incapazes de pensar, narrar, manifestar e expressar sobre si e acerca de temas e fenômenos de seus interesses.

As pesquisas que envolvem a escuta das crianças requerem cuidados importantes. Com o propósito de melhor conhecê-las e compreender suas necessidades e seus pontos de vista sobre o mundo ao seu redor, Corsaro (2011) reflete que não seja necessário que os pesquisadores desenvolvam novos métodos, contudo, destaca que é preciso que refinem os métodos existentes já empregados com os adultos para ajustá-los conforme as necessidades e particularidades das crianças.

Ainda, diversos autores recomendam que, nas pesquisas com a participação das crianças, sejam valorizadas as mais variadas formas de expressão infantil e que se explore as suas múltiplas linguagens (CAMPOS, 2008; CRUZ, 2008; FERREIRA; SARMENTO, 2008). A fala, a escrita, o desenho, o movimento e a brincadeira, dentre outras possibilidades, são exemplos de recursos de expressões presentes no universo infantil (CRUZ, 2008). Cabe também observar que no processo de escuta das crianças, além das implicações metodológicas apontadas, o processo de investigações deve ser pautado por referenciais éticos. Alderson (2005, p. 424) destaca que: “outro obstáculo para as crianças é o pressuposto, comum aos adultos, de que o consentimento dos pais ou professores basta, e que as crianças não precisam ou não podem exprimir seu próprio consentimento ou recusa a participar de

pesquisas”.

É fundamental que as crianças manifestem o desejo em participar ou não da pesquisa, bem como seus responsáveis. Além disso, mesmo que a criança e os adultos responsáveis por ela tenham autorizado a sua participação na pesquisa, ela tem o direito de recuar de sua decisão a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para sua vida e de sua família. Quando o pesquisador solicita apenas a autorização do adulto ou professor responsável pela criança e desconsidera a opinião da criança a respeito de sua participação na investigação, demonstra um viés adultocêntrico, uma vez que as decisões são tomadas somente pelos adultos. As crianças, por sua vez, ficam de fora por serem compreendidas como incapazes de tomar decisões sobre aquilo que diz respeito à sua vontade.

Outro desafio de caráter ético nas pesquisas que envolvem as crianças é o uso da sensibilidade por parte do pesquisador a fim de que se evite colocá-las em situações que causem constrangimentos (FRANCISCO; ROCHA, 2008). A maneira como serão abordados os nomes das crianças participantes, bem como a utilização e autorização do uso de imagens do rosto também são questões éticas que devem ser consideradas a fim de preservar a identificação das crianças participantes, cabendo nomeá-las com pseudônimos (KRAMER, 2002). Considerar a ética nas pesquisas com a participação das crianças se relaciona à compreensão de que elas, como atores sociais que são, colocam novas responsabilidades e dilemas, sendo que o maior desafio é manter com elas uma relação horizontal e dialógica.

Neste presente estudo, em consonância com a perspectiva da Sociologia da Infância, as crianças são compreendidas enquanto atores sociais, ativas, com potencialidades de saberes e formas próprias de expressão, que percebem o mundo por maneiras próprias, em que, diante ao contexto em que estão inseridas, são influenciadas por diversos fatores, constroem suas representações, e ainda, as compartilham em seus espaços de socialização, como a escola, lugar esse, em que a cultura de pares⁷ está intimamente ligada ao processo educativo. Dessa maneira, realizar uma pesquisa com crianças, é uma forma de romper com o silenciamento de

⁷ Termo cunhado por William Corsaro. Ao falar de pares, o autor se refere “a grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias”. Dá ênfase às culturas “que são produzidas e partilhadas principalmente por meio da interação presencial” (CORSARO, 2011, p.127). Nos contextos sociais e culturais em que as crianças vivem, longe de uma suposta passividade, elas criam, inventam e reinventam maneiras de ser; transformam e dão novos sentidos para a realidade por meio da cultura de pares.

suas vozes e superar a perspectiva adultocêntrica.

Assim, diante o cenário exposto, reitera-se, para esse estudo, a escolha teórica metodológica da Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Moscovici (2015), tendo em vista que as representações sociais que permeiam as relações cotidianas, estão presentes nas conversas e experiências dos diversos grupos sociais. As crianças, enquanto grupo social que são, estão constantemente imersas no universo das representações sociais. Onde quer que ocorra interações entre pessoas, haverá representações sociais, e as crianças, como sujeitos ativos, estão constantemente elaborando e compartilhando representações sociais que atravessam seu cotidiano, influenciam suas crenças, ideias, valores e comportamentos (MOSCOVICI, 2015). Conhecer tais influências das representações sociais no comportamento das crianças diante à EF na escola e desmistificá-la, é fundamental para proporcionar a melhor qualidade na vivência e no trato dessa disciplina.

Isto posto, em prosseguimento, é apresentada a TRS, sua origem e desdobramentos.

2.3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O percurso da TRS inicia com os estudos de doutorado do psicólogo social Serge Moscovici (1925-2014). Romeno, naturalizado francês e observador do saber popular, Moscovici buscou compreender como os conhecimentos da psicanálise, um saber originalmente científico, eram percebidos e difundidos pela sociedade francesa naquela época. Em 1961, surge o primeiro delineamento formal do conceito da TRS elaborado pelo autor em "*La psychanalyse: son image et son public*" (A psicanálise, sua imagem e seu público) (MOSCOVICI, 1961). No Brasil, a obra foi publicada em 1978, sob o título de "A Representação Social da Psicanálise" (MOSCOVICI, 1978).

A teoria proposta por Moscovici (1978), tem como gênese as formas de conhecimento da vida cotidiana, que têm a função de viabilizar a comunicação entre os integrantes de determinado grupo social e orientar comportamentos, os quais são definidos como representações sociais. Conforme o autor, as representações sociais "circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano" (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

A respeito da teoria, Denise Jodelet, autora que aprofundou os estudos de Moscovici, pontua a representação social como "uma forma de conhecimento

socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 17). Abric (2000) destaca que as representações sociais dizem respeito a um conjunto de informações, crenças, atitudes e opiniões sobre um dado objeto. Toda e qualquer interação de indivíduos ou grupos engendram representações sociais (MOSCOVICI, 2015).

Naquele momento, por meio de seus estudos, a partir de um movimento diferente de outros estudiosos acerca das representações, Moscovici (1978) identificou que a forma como a psicanálise era compreendida cientificamente divergia muito da maneira como a sociedade daquele contexto pesquisado a representava. Para o autor, fazia-se necessário saber o que ocorria quando um novo conhecimento era introduzido em um grupo e como esse grupo agia frente ao novo conceito (SÁ, 1993).

Moscovici teve como ponto de partida a perspectiva sociológica de representação coletiva fundamentada por Émile Durkheim (MOSCOVICI, 1978). Foi na sociologia durkheimiana que Moscovici encontrou subsídios para desenvolver a sua teoria, e, propondo a TRS, amplia a teoria empreendida por Durkheim, pois, segundo Moscovici, as representações coletivas não conseguiriam dar conta das representações contemporâneas emergentes (SÁ, 1993). Moscovici (2015, p. 49) aponta que:

[...] as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar [...]. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo social em vez de coletivo.

Para esclarecer acerca da relação das representações coletivas de Durkheim e a TRS, Moscovici (2015, p. 15) ainda destaca que:

Enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade de ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. dentro de qualquer cultura há

pontos de tensão, mesmo de fratura, e é ao redor desses pontos de clivagem no sistema representacional duma cultura que novas representações emergem. Em outras palavras, nestes pontos de clivagem há uma falta de sentido, um ponto onde o não-familiar aparece.

Ainda que tenha encontrado motivação em Durkheim, Moscovici supera a teoria das Representações Coletivas, por buscar compreender o indivíduo na interação com a sociedade e essa dinamização, conseqüentemente, promove um aumento da complexidade em relação à teoria durkheimiana. Não apenas na notória substituição dos termos “coletivas” e “sociais”, mas as teorias se distanciam na medida em que Moscovici acredita que as representações sociais não se definem por simples fatos sociais coletivos, mas advêm da interação entre os sujeitos, em suas relações individuais e coletivas (MOSCOVICI, 2015).

Conforme Moscovici (2015, p. 54), “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”. Nesse processo de elaboração das representações sociais, dois mecanismos são acionados: a ancoragem e a objetivação (MOSCOVICI, 2015). São mecanismos dialéticos de pensamento que se baseiam na memória e que viabilizam a familiarização do não-familiar por meio da interação do indivíduo com o mundo (TRIANI; NOVIKOFF, 2020).

Ancorar é familiarizar-se com ideias que antes não pertenciam ao universo e ao imaginário do indivíduo (MOSCOVICI, 2015). A ancoragem reduz ideias estranhas a categorias e imagens comuns, para que sejam colocadas em um contexto familiar. Para isso, essas ideias são comparadas com um paradigma, que se acredita ser apropriado. O ato de dar nomes aos sujeitos ou objetos também faz parte do processo de ancoragem (MOSCOVICI, 2015). Em respeito à objetivar, seria transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir algo que está na mente em algo que exista no mundo físico, isto é, transformar um conceito em uma imagem (MOSCOVICI, 2015). Diante disso então, o processo de elaboração das representações sociais, ancorar é trazer o objeto de fora para dentro e objetivar é expor o objeto internalizado, isto é, dar materialidade à representação que se tem, tornando real e praticamente tangível (MOSCOVICI, 2015). Em síntese, na ancoragem, a representação tem a finalidade de compreender a realidade; na objetivação, a representação é o próprio ato de representar de forma a intervir no mundo (TRIANI; NOVIKOFF, 2020).

Cabe aqui retomar que o substantivo “representação” é qualificado com o adjetivo “social” pela hipótese de que a representação é gerada coletivamente. O

adjetivo “social” evidencia, ainda, que além da representação ter sua formação no campo coletivo, ela “contribui exclusivamente aos processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais” (MOSCOVICI, 2015, p. 71). O emprego deste adjetivo também leva à divisão das representações, pois conhecimento e crença são elementos divergentes, mas que se inter-relacionam (TRIANI; NOVIKOFF, 2020). Essa divisão não significa que a representação deixa de ser compreendida na totalidade, mas consiste em dois universos distintos dentro de si: o universo consensual e o universo reificado (TRIANI; NOVIKOFF, 2020).

No universo consensual é onde as atividades intelectuais da interação social cotidiana são produzidas, por meio das quais se constituem as teorias do senso comum, isto é, as representações sociais (SÁ, 1993). No universo reificado é onde ocorre a produção e circulação das ciências e do pensamento erudito (SÁ, 1993). Moscovici (2015, p. 52) afirma que “é facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual”. Logo, no universo reificado se faz ciência e no universo consensual, as representações sociais. Ressalta-se, contudo, que tratar esses dois universos isoladamente é um equívoco, pois a reificação de um dado objeto engendra novas representações (TRIANI; NOVIKOFF, 2020).

Para Moscovici (2015, p. 208), a TRS busca, então, compreender:

[...] aqueles modos de pensamentos que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos; modos de pensamentos aplicados a objetos diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicado à realidade e a si mesmo.

Como já destacado, as representações sociais só podem acontecer mediante dois indivíduos ou grupos. Elas são eminentemente sociais, participativas, coletivas e cotidianas, logo, onde haja relações e interações entre pessoas, haverá representações (MOSCOVICI, 2015). E, as crianças, como sujeitos ativos e atores sociais que são, também elaboram suas representações nos diversos contextos em que estão inseridas, principalmente na escola, espaço em que passam grande parte do tempo. Na escola, elas interagem com seus pares, professores e demais indivíduos que ali estão, elaboram e compartilham representações sociais. Dessa maneira, a

TRS configura-se como um importante aporte para estudos no campo da educação.

Oliveira *et al.* (2014) em estudo realizado sobre dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação, encontrou uma diversidade de temas trabalhados no âmbito das representações sociais, entre os quais: educação infantil, educação de jovens e adultos, educação e família, dificuldades de aprendizagem, escola, gestão democrática, escola do campo, educação em saúde, formação docente entre outros. Triani e Novikoff (2020) apontam em seus estudos, as contribuições da TRS no campo de intervenção pedagógica e científica da EF. Os autores indicam a potencialidade da TRS como aporte teórico e metodológico nas diversas áreas da educação, para se compreender e, conseqüentemente, para que intervenções sejam propostas.

Conforme Oliveira e Teixeira (2011, p. 42), as representações sociais “instrumentalizam o educador para compreensão das práticas cotidianas escolares, ao explicitar as imagens e as teorias implícitas dos atores educativos sobre determinados fatores e elementos do processo educacional”. Para Minayo *et al.* (2001, p. 91), as representações podem ser consideradas como “matéria-prima para a análise social e também para ação pedagógica-política de transformação, pois retratam a realidade segundo determinado segmento da sociedade”. Assim, na intenção em investigar as representações sociais das crianças diante o fenômeno da EF escolar, poderemos explorar os significados ancorados e os sentidos objetivados por elas acerca do componente escolar e seus possíveis desdobramentos e propostas de intervenção.

De acordo com Menin, Shimizu e Lima (2009), esta teoria tem sido proveitosa para as investigações na área da educação, pois tem a capacidade de identificar as relações entre conhecimentos práticos, desempenho de papéis e de funções na escola, assim como questões pedagógicas, políticas e ideológicas. Alves-Mazzotti (2008, p. 20) afirma que:

o estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Vários pesquisadores que se dedicam aos estudos das representações sociais observam a importância de se identificar o pensamento dos estudantes e professores quanto às suas vivências escolares e entendem que esse conhecimento pode levar a melhor compreensão acerca das relações sociais que permeiam o cotidiano escolar (JODELET, 2001; MADEIRA, 2000; SÁ, 1993; SADALLA, 1998). Contudo, ainda são poucos os trabalhos que tratam acerca das representações, percepções, ideias, discursos e expectativas das crianças, configurando a condição de serem pouco ouvidas sobre o que lhes diz respeito (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2010; CORSARO, 2011; PINTO; SARMENTO, 1997).

Apesar da maioria das discussões sobre as RS ocorrer em torno do contexto social dos adultos, Duveen (2003) e Moscovici (2012) destacam como legítimas as investigações com as crianças, pois as representações sociais estão presentes na vida dos indivíduos desde a primeira infância e se revelam no modo como elas se percebem e se posicionam no mundo. Duveen (2003, p. 261) afirma ainda que:

Se examinarmos os processos através dos quais a criança incorpora as estruturas do pensamento de sua comunidade e adquire, assim, um lugar como participante competente e funcional nessa comunidade, eles nos apresentam um campo de investigação que pode ser fonte de questões produtivas e contribuições construtivas para a própria TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (destaque em caixa alta feito pelo autor).

Teixeira e Flores (2010), apontam a possibilidade em encontrar vários projetos que buscam ouvir/dar voz aos estudantes, entretanto, observaram, também, o baixo volume de pesquisas sobre as representações sociais dos estudantes sobre elementos da escola em relação àqueles realizados com professores. Ao trilhar os caminhos teóricos das Representações Sociais, compreendemos o quanto esta teoria pode contribuir para pesquisas realizadas com crianças, visto que as representações sociais, também, estão presentes no universo infantil.

A TRS, em razão de sua força teórica e metodológica e o seu duplo papel na pesquisa, isto é, compreender e intervir na realidade (TRIANI; NOVIKOFF, 2020), tem expandido progressivamente, ultrapassando as fronteiras do seu campo de origem - a Psicologia Social - e adentrando outros campos, trazendo importantes contribuições nas diversas áreas da ciência, configurando como uma teoria que se evidencia com “maturidade científica para tratar de problemas psicológicos e sociais de nossa sociedade” (JODELET, 2001, p. 12).

Por conseguinte, na próxima seção é apresentado um panorama de pesquisas que versam sobre a TRS com estudos que envolvem crianças e adolescentes.

2.3.1 A Teoria das Representações Sociais e as pesquisas com crianças e adolescentes

No decorrer da pesquisa, após a definição do objeto de estudo, percebeu-se a necessidade em identificar o que outras pesquisas em nível de pós-graduação têm apresentado sobre estudos que se fundamentam no mesmo aporte teórico e metodológico, isto é, a TRS, e que tiveram a participação de crianças ou adolescentes, considerando a visibilidade de suas vozes e suas perspectivas sobre o mundo, acerca de situações vivenciadas por elas em diferentes contextos.

Destarte, procedeu-se por uma revisão de literatura com o objetivo de relacionar os estudos que se aproximam da temática aqui proposta. Trentini e Paim (1999, p. 68) destacam que “a seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com textos e, por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema a ser estudado”. Assim, prosseguiu-se por uma busca manual no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ⁸ (CAPES). A busca pelas teses e dissertações foi realizada no mês de janeiro de 2022 e foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “representação social”; “representações sociais”; “aluno”; “alunos”. Limitou-se à área de concentração “Educação” e entre os anos de 2011 a 2022. A partir dos filtros aplicados, seguido pela leitura dos resumos e palavras-chave de cada pesquisa, foram elencadas 6 teses e 17 dissertações que se mostraram pertinentes ao recorte proposto. Em prosseguimento à referida revisão, elaborou-se um quadro com uma síntese das pesquisas levantadas (Quadro 2). Nesse quadro, encontram-se as produções acadêmicas elencadas, destacando o título, a autoria, o ano de publicação, os objetivos e a metodologia. Todas as referidas pesquisas trazem crianças ou adolescentes como sujeitos participantes, assim como, suas representações sociais de determinados objetos.

⁸ Portal de Periódicos da Capes. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br

Quadro 2 - Dissertações e teses que tratam de representações sociais e a participação de crianças e adolescentes

(continua)

| TIPO | TÍTULO | AUTOR (ANO) | OBJETIVO | METODOLOGIA |
|-------------|---|---|---|---|
| Dissertação | Os sentimentos e as representações sociais sobre gordofobia entre pré-adolescentes no contexto escolar de Sidrolândia/MS | Valdelice Cruz da Silva Souza (2021) | Identificar as representações sociais e os sentimentos de pré-adolescentes que estudam em escolas públicas em relação à gordofobia. | Questionário e análise de conteúdo. |
| Dissertação | Oportunidade e ameaça identitária: representações sociais sobre a escola por crianças imigrantes haitianas na cidade de Cuiabá, estado de Mato Grosso | Ilgentche Appolon (2021) | Identificar e compreender as representações sociais sobre a escola compartilhadas por crianças haitianas matriculadas em escolas brasileiras. | Análise documental, entrevista semiestruturada e conteúdo temática. |
| Tese | A cidade das meninas e dos meninos: um estudo em representações sociais com crianças | Paula Figueiredo Poubel (2021) | Compreender e analisar a relação entre o sistema de gênero e a construção do conhecimento social de crianças sobre uma cidade. | Observação participante, produção de mapas, entrevistas, construção de uma maquete e grupo focal. |
| Tese | Representações sociais e inclusão escolar: jovens com cegueira tateando o futuro | Lourival Ferreira do Nascimento (2020) | Analisar as representações de jovens com cegueira sobre a inclusão escolar e as implicações para o seu projeto de vida. | Entrevista semiestruturada e análise temática. |
| Dissertação | “Elas são bonitas porque é a minha família”: representações sociais de beleza de crianças da educação infantil | Nilza Maria Cabral Feitosa Ribeiro (2020) | Conhecer as representações sociais de crianças sobre a beleza de si e do outro e sua influência no processo de socialização na educação infantil. | Observação direta, técnica de desenho, contação de história, entrevistas e análise de conteúdo. |
| Tese | Juventude e educação do campo na Amazônia: representações sociais sobre o some e as implicações em seus projetos de vida | Débora Mate Mendes (2020) | Compreender as representações sociais de jovens estudantes do Ensino Médio sobre a sua escolarização e as implicações no seu projeto de vida. | Questionário, grupos triangulares e da técnica de elaboração de desenhos. Análise temática. |

(continuação)

| TIPO | TÍTULO | AUTOR (ANO) | OBJETIVO | METODOLOGIA |
|-------------|--|--|---|--|
| Dissertação | As representações sociais de um adolescente surdo quilombola afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas | Vera Lucia de Cristo Lobato (2019) | Evidenciar as representações sociais de um adolescente negro surdo quilombola sobre o seu processo formativo cotidiano e cultural. | Estudo de caso levantamento bibliográfico e documental e observação participante. |
| Dissertação | Representações sociais da cultura afro-brasileira, do aluno negro e suas implicações pedagógicas em Fagundes/PB | Valeska Nogueira de Lima (2019) | Analisar as representações sociais da cultura afro-brasileira e do aluno negro e as suas implicações para a prática pedagógica na perspectiva dos professores da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental público. | Questionário, teste associação livre de palavras, entrevistas, análise de conteúdo, análise de similitude e nuvem de palavras. |
| Tese | Representações sociais dos alunos do 9º ano com indícios de Minorias Ativas em relação à indisciplina escolar | Adriano Charles Ferreira (2019) | Investiga as representações sociais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sobre a indisciplina escolar. | Questionário, entrevista, grupo focal e análise de conteúdo. |
| Dissertação | Geografia escolar e as representações sociais de estudantes do Ensino Fundamental sobre o Sol Nascente - DF | Tatiana Moura Martins (2018) | Compreender as representações sociais de estudantes sobre o lugar onde vivem. | Técnica de associação livre de palavras, entrevista, fotografias apreendidas pelos alunos e análise de conteúdo. |
| Dissertação | Representações sociais de crianças da Educação Infantil do campo sobre diversidade racial: conhecimento de si e do outro | Sileide de Nazaré Brito Gonçalves (2018) | Identificar as consequências das representações sociais das crianças no seu processo de socialização no espaço escolar. | Roda de conversa, observação participante, oficina de desenhos e análise de conteúdo. |

(continuação)

| TIPO | TÍTULO | AUTOR (ANO) | OBJETIVO | METODOLOGIA |
|-------------|---|---|--|---|
| Dissertação | Representações sociais sobre profissionais de saúde segundo crianças: implicações identitárias no contexto da hospitalização pediátrica | Andrea Maria de Lima Assunção (2018) | Investigar sobre as representações das crianças hospitalizadas sobre os profissionais de saúde. | Técnicas de observação participante, entrevista, análise de documentos. |
| Tese | Representações sociais dos alunos sobre as práticas de educação moral presentes em escolas estaduais | Viviane Terezinha Koga (2017) | Apresentar as representações sociais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sobre as práticas de educação moral. | Observações, questionário, grupos focais, análise de conteúdo e análise documental. |
| Dissertação | Representações sociais sobre o componente curricular Educação Física: uma comparação entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio | Guilherme Rocha Savarezzi (2017) | Identificar, compreender e comparar as representações sociais de alunos do Ensino Fundamental e Médio sobre a EF e se as representações influenciam no ensino e aprendizagem do componente curricular. | Evocações livres em associação com o <i>mise in cause</i> . |
| Dissertação | Representações sociais de crianças sobre Cuiabá antes e depois da Copa do Mundo 2014 | Jeysson Ricardo Fernandes da Cunha (2017) | Compreender as representações sociais das crianças sobre Cuiabá antes e depois da Copa do Mundo de 2014. | Entrevista semiestruturada, elaboração de mapas cognitivos e análise de conteúdo. |
| Dissertação | Representações sociais da cidade de Cuiabá: estudo com crianças em contexto de escolas particulares | Paula Figueiredo Poubel (2016) | Identificar e analisar as representações sociais de crianças de escolas particulares sobre a cidade de Cuiabá. | Produção de desenhos, entrevistas, análise de conteúdo. |

(conclusão)

| TIPO | TÍTULO | AUTOR (ANO) | OBJETIVO | METODOLOGIA |
|-------------|---|---|--|---|
| Dissertação | Tema quente, cabeça fria: representações sociais da indisciplina escolar pelos alunos concluintes do Ensino Fundamental | Adriano Charles Ferreira (2014) | Identificar quais as representações sociais de alunos do 9º ano acerca da indisciplina escolar. | Questionários e entrevistas e análise de conteúdo. |
| Dissertação | Representações sociais de creche e escola construídas por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental | Silvia Sabrina de Castro de Macedo (2014) | Analisar quais as representações das crianças acerca da escola ao chegar no Ensino Fundamental e a diferença da representação da creche. | Técnicas de observação, roda de conversa, técnica de elaboração de desenhos e categorização da análise. |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O presente levantamento buscou apresentar um panorama de pesquisas referentes à TRS como aporte teórico e metodológico e que tiveram a participação de crianças e adolescentes, no propósito de contribuir para a ampliação do conhecimento sobre os principais aspectos estudados nessa temática até o presente momento. Percebe-se que a TRS oferece um instrumental teórico e metodológico de expressiva empregabilidade para o estudo sobre o pensamento e as condutas de crianças e adolescentes, pois permitem a compreensão dos sistemas simbólicos que, ao afetarem os grupos sociais e as instituições, também afetam as interações cotidianas na sociedade como um todo e/ou em determinados segmentos da sociedade (BEGGIATO; SILVA, 2007). Ainda que a TRS não ter sido criada com a intenção em proceder-se na área da educação, a teoria tem contribuído significativamente para as pesquisas educacionais, pois permite que os estudos considerem as subjetividades de docentes e estudantes de maneira que também se leve em conta os contextos sociais, culturais, históricos, institucionais e econômicos (TRIANI; MAGALHÃES JÚNIOR; NOVIKOFF, 2017).

Os estudos apontaram a importância em se considerar as representações sociais de crianças e adolescentes nos mais variados contextos, assim como, a participação nas pesquisas como atores fundamentais para a construção do conhecimento de diferentes objetos. Dessa maneira, foram identificadas algumas das tendências quanto à temática e metodologias que vêm sendo realizadas em pesquisas

que tratam de representações sociais e as crianças como participantes nas pesquisas. Assim, empregamos nesta pesquisa, a TRS para identificar e compreender as representações sociais referentes à EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental por um grupo de crianças. Prossegue-se, portanto, com a seção de método e o detalhamento daqueles que foram empregados na presente pesquisa.

3 MÉTODO

Esta seção tem como propósito apresentar o percurso metodológico dessa pesquisa, que se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada a partir dos pressupostos das Ciências Humanas e Sociais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO *et al.*, 2001). A escolha do método qualitativo está diretamente associada à teorização base adotada neste estudo, pois foi a que melhor se ajustou ao processo de compreensão dos fenômenos em sua complexidade e privilegia, essencialmente, a perspectiva dos sujeitos que estão diretamente envolvidos com o objeto de estudo da investigação.

Cumprindo com os princípios éticos, o projeto de pesquisa foi inserido na Plataforma Brasil e apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP) da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFERP/USP), de acordo com as orientações da plataforma, obtendo-se o parecer favorável sob o número consubstanciado 4.475.960 e CAAE 40272620.8.0000.5659 (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) (ANEXO A). Após a aprovação do CEP e considerando a escola como instituição coparticipante, o projeto de pesquisa foi encaminhado e aprovado pela gestão responsável da unidade escolar. Após o recebimento da autorização, antecedendo os procedimentos da coleta dos dados, foi realizado um grupo piloto de entrevistas com cinco crianças. Devido à pandemia da SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus-2*)⁹, as medidas de isolamento social¹⁰ e da incerteza do retorno às atividades escolares presenciais, as

⁹ Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus-2 (COVID-19), um novo vírus que surgiu na China em 2019 e de rápida propagação mundial, possivelmente, uma das maiores pandemias já vividas nos últimos tempos. No Brasil, como epidemia, foi considerada Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) pelos órgãos do governo no dia 3 de fevereiro de 2020. Entretanto, somente em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o *status* de pandemia, uma vez que havia infecção de pessoas em todos os continentes do mundo (GARCIA; DUARTE, 2020). Neste contexto, o Ministério da Educação (MEC), no dia 17 de março de 2020, publicou a Portaria nº 343, a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia” (BRASIL, 2020).

¹⁰ Medidas de isolamento social para reduzir a contaminação são adotadas ao redor do mundo, com maior ou menor rigidez. Quase sempre, as primeiras instituições alcançadas por essas medidas são as educacionais, por serem ambientes que mantêm um grande número de indivíduos confinados juntos por longos períodos (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 2).

entrevistas-piloto foram realizadas remotamente, utilizando-se de videoconferências.

Com o aceite das crianças na participação desse grupo piloto e da anuência dos responsáveis por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES B e C), respectivamente, foi realizado um grupo focal.

Anteriormente à participação no referido grupo focal, ocorreu um encontro remoto com cada uma das crianças. Foi pedido a cada participante que escrevessem as cinco primeiras palavras que viessem ao pensamento em relação à “EF na escola”. Em seguida, cada participante realizou a leitura das palavras escritas e expôs a motivação da escolha de cada palavra. Em seguida, pediu-se a cada participante a produção de um desenho a partir do termo indutor “O que a EF na escola representa para você?”. Ao final, cada participante explicou o desenho que produziu. A partir das participações no grupo focal e das entrevistas individuais, entendeu-se que algumas adequações nos instrumentos de coleta de dados deveriam ser realizadas para que correspondessem ao melhor propósito da pesquisa. Com o retorno às atividades presenciais nas escolas, todos os procedimentos de coleta dos dados foram realizados na unidade escolar.

3.1 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA

Os participantes colaboradores dessa pesquisa foram treze crianças com onze anos de idade, sendo sete meninos e seis meninas, todas matriculadas no 6º ano de uma escola municipal de Ensino Fundamental de Ribeirão Preto/São Paulo, a qual foi selecionada para a realização desta pesquisa. Durante toda a pesquisa, como forma de preservar a identidade dos participantes, será utilizada a letra C (inicial da palavra criança) como um código estabelecido pela pesquisadora, seguido pela numeração de 1 (um) a 13 (treze), que é o total de participantes (C1, C2 e, assim, por diante).

A estimativa populacional divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)¹¹ apontou dados, referentes a julho de 2021, que a cidade tem 720.116 habitantes. Ribeirão Preto é sede da região metropolitana, que reúne 34 municípios e soma 1.755.029 habitantes. O município é considerado uma referência regional, polo prestador de serviços com grande destaque para o setor de comércio, áreas da saúde

¹¹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ribeirao-preto/panorama>. Acesso em: 20 nov. 2021.

e educação.

A referida escola faz parte da secretaria municipal de educação, que em 2021, compreendeu 108 unidades educacionais, sendo: 34 centros de educação infantil (CEI), 41 escolas municipais de educação infantil (EMEI), 31 escolas municipais de ensino fundamental (EMEF), 1 escola de Educação Especial e 1 escola de Ensino Profissionalizante e 25 escolas conveniadas, sendo 20 de Educação Infantil e 5 de Educação Especial.

É importante destacar que a unidade escolar da pesquisa, está localizada em um dos bairros mais antigos e tradicionais da cidade, que é conhecido ainda por ser um importante centro comercial, concentrando lojas, escolas, hospitais, faculdades e bancos. Em outros momentos, a região foi predominantemente residencial, porém, atualmente, é dominado pelo comércio e prestadores de serviços. A unidade escolar atende a demanda do bairro onde se encontra e por sua localização próxima à região central, configurando facilidade em seu acesso, atende também, muitos estudantes de diferentes regiões da cidade e até mesmo, de municípios vizinhos.

Atualmente, é ofertado o Ensino Fundamental I e II (anos iniciais e finais), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos iniciais e finais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). É uma unidade de grande porte. Possui uma estrutura predial com área total de 7200 m² dividida em quatro pisos abrangendo estacionamento, secretaria e salas de: direção e vice-direção, coordenação pedagógica, atendimento administrativo, arquivo morto, monitoramento de vídeo, som (sinal), estoque de materiais pedagógicos, televisão/vídeo, recursos multifuncionais, salas de aula, de coordenação pedagógica, de EF, de professores, de trabalho docente coletivo, laboratório de informática e laboratório de ciências (desativado), biblioteca, banheiros, vestiários, cozinha industrial, refeitório, almoxarifado, quadras poliesportivas, área verde (paisagística), rampas de acesso, elevadores, piso tátil, pátio e refeitório. São 24 salas de aulas e apresenta capacidade para atender cerca de 2500 estudantes (840 estudantes em média por período). Atualmente, atende cerca de 1100 estudantes (45% de sua capacidade), distribuídos em 17 salas de aulas (44 turmas) em três períodos (manhã/tarde/noite) (SME/RP, 2020).

No projeto político pedagógico (PPP) vigente (SME/RP, 2020), a unidade escolar apresenta como proposta curricular, destaques aos fundamentos sociológicos, psicológicos, culturais, epistemológicos e pedagógicos. Dentro da perspectiva sociológica, conforme o documento, verifica-se a necessidade de estudar

mais a escola em si, os processos pedagógicos locais, os fenômenos de sucesso e de fracasso nas classes populares; como o fracasso escolar é produzido e como pode ser superado. Ao que tange aos fundamentos sociológicos, a escola inspira-se nos métodos antropológicos, na etnografia e nos estudos de caso para viabilizar a transformação das relações escolares, relacionando escola-família, escola-criança, escola-comunidade, escola-pais, escola-professores, escola-juventude e assim por diante (SME/RP, 2020).

Conforme o PPP, em relação aos fundamentos psicológicos da educação, a unidade fundamenta-se nas teorias sociointeracionistas de Piaget e de Vygotsky. Ainda, conforme o documento, a escola concebe como fundamentos culturais, a difusão e valorização da diversidade. A concepção de currículo adotada apresentada no referido PPP, destaca o debate multicultural, com vistas ao respeito às diferenças. Nesse sentido, o documento ressalta que defende a diferença como princípio para a conquista da igualdade. Assim, a prática pedagógica deve ser pautada na consideração e reflexão sobre os aspectos sociológicos, filosóficos, culturais e epistemológicos da educação para promover de maneira efetiva o processo de ensino/aprendizagem (SME/RP, 2020).

Cabe destacar, que o município é um dos únicos do país que ainda não tem o Plano Municipal de Educação (PME)¹², devido à falta de consenso entre Executivo, Legislativo e sociedade civil. Obrigatório desde 2016, sem o PME, a cidade deixa de receber importantes recursos do MEC.

Em relação ao componente curricular EF, é oferecido no Ensino Fundamental da SME/RP, três aulas semanais com 50 minutos de duração cada aula, dentro do horário regular das aulas, ministradas por professores especialistas tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais (SME/RP, 2020). Ressalta-se, que devido à pandemia de SARS-CoV-2, a partir de março de 2020, as aulas presenciais de toda a rede municipal foram suspensas (RIBEIRÃO PRETO, 2020)¹³.

Com intuito de manter as atividades escolares durante o período de

¹² O PME planeja as políticas públicas municipais para o ensino pelos próximos 10 anos, estipulando gastos, indicadores, metas e ações. É uma exigência do Plano Nacional de Educação, em vigor desde 2014.

¹³ Decreto Municipal nº 65, de 16 de março de 2020: dispendo sobre a adoção, no âmbito da Administração Direto e Indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção pelo contágio do “Covid-19” (novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado municipal, que suspendeu as aulas e atividades presenciais no âmbito da Secretaria Municipal da Educação (RIBEIRÃO PRETO, 2020).

distanciamento social, muitas instituições adotaram o ensino remoto, utilizado-se, principalmente, de plataformas digitais. Nesta unidade escolar, as atividades foram oferecidas no formato remoto e, também, com a opção impressa, em que a comunidade escolar poderia buscar e devolver tais atividades na unidade escolar.

Em setembro de 2021, as aulas retomaram de forma presencial para toda a rede, entretanto, com presença facultativa aos estudantes¹⁴. Portanto, o grupo de crianças participantes desse estudo, não frequentou presencialmente a unidade escolar de março de 2020 a setembro de 2021. Cabe aqui pontuar, que dentre as 13 crianças participantes da presente pesquisa, somente duas delas acompanharam as atividades oferecidas pela unidade escolar no período remoto, sendo que as demais, tiveram dificuldades quanto ao acesso devido, principalmente, em decorrência das condições materiais inadequadas. Segundo levantamento realizado sobre o acesso às aulas *on-line*, constatou-se que mais de 4,8 milhões de crianças e adolescentes no Brasil não possuem acesso à internet, o equivalente a 17% dos cidadãos na faixa etária entre 9 a 17 anos (UNICEF, 2021).

3.2 COLETA DOS DADOS

Arruda (2002) destaca que Moscovici ao tratar da TRS como aporte teórico e metodológico, dispõe aos pesquisadores, liberdade quanto à estratégia de técnicas a serem empregadas, tendo em vista que o interesse maior está na descoberta e não na comprovação, permitindo aos pesquisadores utilizarem a teoria com criatividade. Desse modo, e tendo como referência pesquisas realizadas com a participação de crianças, optou-se pela utilização das seguintes técnicas: teste de evocação de palavras e produção de desenho, aliados à entrevista semiestruturada.

Definidos os procedimentos para a coleta dos dados, realizou-se o convite a quinze crianças estudantes do 6º ano de três turmas da mesma unidade escolar. As crianças foram escolhidas de forma aleatória, com os seguintes critérios: estudantes matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, com doze anos de idade incompletos¹⁵ e assíduos nas aulas de EF. Foi definido *a priori* o número de quinze

¹⁴ Resolução SME nº 18, de 17 de setembro de 2021: dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica da rede municipal de ensino para o 2º semestre do ano letivo de 2021, e dá providências correlatas (RIBEIRÃO PRETO, 2021b).

¹⁵ De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos (BRASIL, 1990).

participantes, entretanto, devido às dificuldades com horário, dois deles não conseguiram participar, totalizando em treze crianças participantes na pesquisa. Para a constituição do grupo de participantes, prezou-se também, pelo equilíbrio de representatividade de gênero, sendo sete meninas e seis meninos. Destaca-se, que nesse grupo de participantes, havia crianças que estudam na escola *locus* da pesquisa desde o 1º ano e, também, havia crianças que foram matriculadas na unidade no decorrer da trajetória nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo oriundas tanto de escolas privadas como públicas. Esse cenário, possibilitou que a pesquisa não fosse realizada baseada em experiências vividas em uma única escola ou com um único professor de EF, de maneira a garantir uma representatividade tipológica.

Obteve-se o aceite de todas as crianças em participar da pesquisa. Em seguida, seus responsáveis foram comunicados e realizado o pedido de autorização para que os menores participassem da pesquisa. Todos os responsáveis receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) para leitura e consentimento, bem como, assinatura. As crianças também receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) para anuência e foram orientadas a realizar a leitura em conjunto com seus responsáveis.

Por fim, foram esclarecidas as questões éticas da pesquisa a cada participante, bem como ao responsável por cada um deles, tais como a garantia do anonimato, que as entrevistas seriam gravadas e transcritas e que os participantes poderiam ou não aceitar o convite, que não haveria nenhum prejuízo em relação a não aceitação ou desistência em alguma das etapas da pesquisa, sendo garantido sigilo total quanto aos dados obtidos.

Dessa maneira, a coleta dos dados ocorreu no 1º semestre de 2022 em um espaço da unidade escolar disponibilizado pela coordenação pedagógica (sala de vídeo). Como instrumentos para a coleta dos dados, foi utilizada, inicialmente, a técnica de evocação de palavras ou associação livre de palavras ou ainda, técnica de associação verbal (OLIVEIRA *et al.*, 2005; ABRIC, 2000), que é bastante utilizada nos estudos de representações sociais (WOLTER; WACHELKE, 2013).

Essa técnica, em relação aos estudos das representações sociais, envolve pedir aos participantes que evoquem palavras, adjetivos ou expressões quando se deparam com um termo ou expressão indutora, que geralmente é o objeto de representação social que está sendo estudado. Não há restrições ou orientações

sobre o número de palavras a serem evocadas, pois ficam a critério do pesquisador. Nessa pesquisa, os participantes podiam elencar até cinco palavras (alguns conseguiram apenas quatro palavras).

As evocações podem ser analisadas de várias maneiras, como a partir de análises fatoriais, análise prototípica¹⁶ e seus desdobramentos, análise de conteúdo entre outras. A facilidade de uso e o fato dessa técnica permitir o acesso simultâneo ao conteúdo e à estrutura representacional, indicam seu potencial no campo das representações sociais. Com uma pergunta simples, é possível saber o que o termo indutor desperta no grupo pesquisado (WOLTER; WACHELKE, 2013).

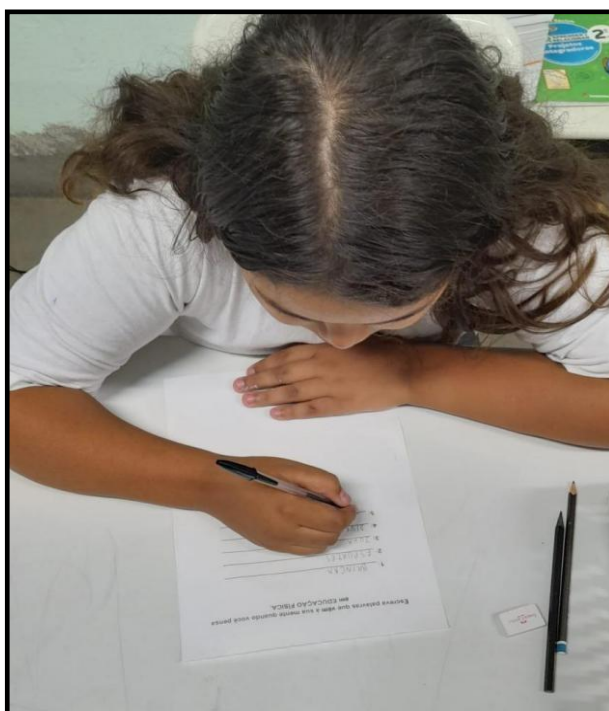
A utilização da referida técnica na presente pesquisa, teve a finalidade de uma dinâmica de “quebra-gelo”¹⁷, para oferecer subsídios ao diálogo com as crianças participantes. Consistiu em solicitar aos pesquisados que mencionassem de forma livre e rápida mediante um termo indutor (OLIVEIRA *et al.*, 2005). As palavras que são evocadas com maior frequência e mais prontamente pelos participantes pesquisados diante de um termo ou pergunta indutora, devem, provavelmente, constituir o núcleo central de uma representação social (OLIVEIRA *et al.*, 2005; SÁ, 1996).

Assim sendo, foi solicitado às crianças que escrevessem as primeiras palavras que lhes viessem à mente quando confrontadas com o termo indutor “EF na escola”, as quais podiam ser até cinco palavras (algumas conseguiram apontar apenas quatro palavras). Quando terminavam a escrita, solicitava-se que lessem para a pesquisadora e, em seguida, explicassem a motivação para a escolha de cada uma das palavras.

¹⁶A análise prototípica é uma das técnicas mais difundidas para caracterizar a estrutura de uma representação social a partir de dados de evocações livres (WACHELKE; WOLTER, 2011).

¹⁷ Expressão popular que se refere a um tipo de atividade ou experiência cujo objetivo é romper o silêncio e/ou inibições e fazer com que, aos poucos, seja criada uma interação entre as partes envolvidas no processo.

Figura 1 - Dinâmica da técnica de evocação de palavras



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

A partir da utilização das técnicas para a realização da pesquisa, iniciou-se com o teste de evocação de palavras como “quebra-gelo” e obteve-se as evocações apresentadas a seguir (Quadro 3).

Quadro 3 - Teste de Evocação Livre de Palavras

| PALAVRAS | C1 | C2 | C3 | C4 |
|-----------------|------------------|--------------------|----------------|-------------------------------------|
| 1ª | correr | exercícios | brincar | exercício |
| 2ª | diversão | aprendizado | esporte | trabalho em grupo |
| 3ª | esportes | brincadeira | jogar | diversão |
| 4ª | vôlei | trabalho em equipe | diversão | respeitar o tempo de cada um |
| 5ª | futebol | x | x | amizade e cooperação |
| PALAVRAS | C5 | C6 | C7 | C8 |
| 1ª | futebol | bola | jogar bola | queimada |
| 2ª | vôlei | ginásio | futebol | exercícios |
| 3ª | queimada | diversão | jogar queimada | brincadeira |
| 4ª | quadra | atletismo | jogar vôlei | trabalho em grupo |
| 5ª | basquete | exercício | jogar handebol | futebol |
| PALAVRAS | C9 | C10 | C11 | C12 |
| 1ª | atividade física | bola | esportes | futebol |
| 2ª | vôlei | quadra | brincadeiras | atividades físicas |
| 3ª | cansaço | bambolê | respeito | vôlei |
| 4ª | brincadeiras | cone | educação | melhorar o corpo como perna e braço |
| 5ª | queimada | gol | x | suar e cansar |
| PALAVRAS | C13 | | | |
| 1ª | exercícios | | | |
| 2ª | bola | | | |
| 3ª | queimada | | | |
| 4ª | professora | | | |
| 5ª | quadra | | | |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em continuidade, pediu-se a cada criança que realizasse um desenho com

base na seguinte questão disparadora: “O que a EF representa para você?”. Foi ressaltado que poderiam desenhar o que quisessem em relação à questão indutora e que não seria avaliada a forma ou a estética do desenho. Após a produção gráfica, coube a cada criança atribuir um título ao desenho e, em seguida, explicar e detalhar o que fez e as motivações para tal. Destaca-se que, além de simplesmente desenhar, é fundamental propiciar o momento de escuta e interação sobre o que foi produzido e para a interpretação a partir dos olhares e falas de seus autores - as crianças. Pedir às crianças que façam um desenho primeiro e depois solicitar que falem sobre isso, coloca-as no papel de “especialistas” e percebem, assim, que seus pensamentos estão sendo valorizados (HORSTMAN *et al.*, 2008). Silveira (2011) ressalta que se deve planejar a produção dos desenhos, e esclarecer a finalidade dos mesmos ao entrevistado. Além disso, a autora destaca a relevância da técnica para o estudo das representações sociais, pois:

[...] ao falar sobre o que desenhou, o participante permitiu emergir sua compreensão e evidenciou suas representações diante do tema explorado, pois necessitou relatar sobre os elementos escolhidos (criativos, subjetivos e até lúdicos) advindos pela mediação da elaboração do desenho (SILVEIRA, 2011, p. 39).

Os desenhos, assim como o teste de evocação de palavras, foram utilizados como estímulo para o desenvolvimento da entrevista por meio da pergunta balizadora acerca do tema proposto. Todavia, durante as entrevistas, surgiram oportunidades para a exploração de outras temáticas que foram pontuadas pelas próprias crianças participantes.

A técnica de desenhos em pesquisas com crianças pode ser utilizada para facilitar a comunicação entre pesquisador e pesquisado, bem como, para encorajar e motivar os participantes. Os desenhos têm sido empregados também como um “quebra-gelo”, para deixar as crianças em uma situação mais à vontade e de forma a incentivá-las a falar sobre si mesmas e sobre suas experiências (HORSTMAN *et al.*, 2008). O uso da técnica de desenhar e escrever com crianças apresenta diversas vantagens, por exemplo, praticamente a maioria das crianças em idade escolar está familiarizada com a produção de desenhos e a escrita sobre eles, dessa maneira, é um método amigável e não ameaçador de coleta de dados cujos participantes sejam crianças (HORSTMAN *et al.*, 2008). As crianças podem encontrar dificuldades para expressar seus sentimentos verbalmente e o desenho pode oferecer a oportunidade

de compartilhar seus medos, sentimentos e pensamentos sobre questões delicadas (HORSTMAN *et al.*, 2008).

Os desenhos representam uma das linguagens infantis e por meio deles, podem expressar desejos, culturas e revelar sentimentos. Como técnica, os desenhos produzidos pelas crianças podem ser recursos facilitadores da comunicação entre pesquisado e pesquisador. A produção gráfica comunica por meio da imagem aquilo que a linguagem verbal nem sempre expressa, considerando-o como uma das mais importantes formas de expressão e linguagem infantil. Por meio do desenho, é possível identificar como as crianças apreendem e incorporam o mundo à sua volta (SARMENTO, 2011). Os desenhos podem ser considerados como documentos “que nos permitem saber mais acerca desses sujeitos, e não somente isso, possibilitam-nos conhecer suas percepções da realidade por eles vivida [...]” (GOBBI, 2009, p. 76).

Para Sarmento (2011), os desenhos produzidos pelas crianças possibilitam identificar as maneiras próprias que cada criança tem de ver e entender o mundo em que está inserida e expressam aquilo que importa para ela. De acordo com Vygotsky (2009, p. 107), a criança “desenha o que sabe sobre a coisa; o que lhe parece mais essencial na coisa, e não aquilo que vê ou o que imagina sobre a coisa”. Gobbi (2014) destaca que os desenhos são como artefatos culturais e documentos históricos. Para a autora, como verdade iconográfica, o desenho guarda elementos da imaginação e do cotidiano vivido (GOBBI, 2014). Assim sendo, a utilização da elaboração do desenho é empregada com o propósito de identificar conceitos, saberes e representações sobre algo ou alguém. Torna-se uma técnica fundamental a ser trabalhada no enfoque das representações sociais, de forma que auxilie a visualizar conceitos antes não vistos pelo pesquisador (OLIVEIRA *et al.*, 2018). Oliveira *et al.* (2018, p. 24) consideram que:

A técnica de elaboração de desenho deve ser utilizada com o intuito de elucidar, nos sujeitos, da pesquisa, conceito, saberes e representações sobre algo ou alguém. O desenho se torna uma técnica indispensável a ser trabalhada no enfoque das representações sociais, já que por meio dela é possível visualizar conceitos antes não visto pelo pesquisador.

Silveira (2011) ressalta que se deve planejar a produção dos desenhos, e esclarecer a finalidade dos mesmos ao entrevistado. Além disso, a autora destaca a relevância da técnica para o estudo das representações sociais, pois:

[...] ao falar sobre o que desenhou, o participante permitiu emergir sua compreensão e evidenciou suas representações diante do tema explorado, pois necessitou relatar sobre os elementos escolhidos (criativos, subjetivos e até lúdicos) advindos pela mediação da elaboração do desenho (SILVEIRA, 2011, p. 39).

O desenho, aliado às falas infantis, pode constituir uma importante fonte de registro para conhecer melhor a criança. O desenho e a oralidade são “reveladores de olhares e concepções dos pequenos sobre o seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados” (GOBBI, 2009, p. 71). É necessário que o desenho seja compreendido como atividade de criação e expressão das crianças, em que elas explicarão suas motivações pessoais. A técnica de elaboração de desenho se torna favorável nas situações em que a comunicação oral não seja suficiente e também, apropriada em todo o processo de ilustração de representações sociais, pois a imagem é um texto visual tomado de sentidos e significados (OLIVEIRA *et al.*, 2018).

Assim, o emprego do desenho nesse estudo, assim como a técnica de evocações de palavras, foi utilizado como meio para acessar os pensamentos e sentimentos das crianças sobre suas experiências sobre a EF na escola. Destaca-se que as crianças ficaram felizes com o convite para participarem da pesquisa e, durante todo o processo, demonstraram disposição e envolvimento.

Figura 2 - Técnica de desenho



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Por fim, realizou-se a entrevista com cada uma das crianças participantes baseando-se em um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE A). A entrevista é uma técnica de coleta de dados amplamente empregada nas Ciências Sociais, tanto como estratégia metodológica única quanto como estratégia de apoio e é utilizada com o propósito em identificar os sentimentos, pensamentos, opiniões, crenças, valores, percepções e atitudes do entrevistado em relação a um ou mais fenômenos (MARCONI; LAKATOS, 2003; GIL, 2008). Ocorre com o encontro entre duas ou mais pessoas, onde o propósito é de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto, por meio de um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central mediante uma conversação (HAGUETTE, 1995; MARCONI; LAKATOS, 2003). Szymanski (2008, p. 12) aponta que:

Partindo da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação.

Para a melhor organização e coleta das informações, há na literatura diferentes modalidades de entrevistas, tais como: a entrevista informal; a focalizada, em sondagem de opinião; a estruturada, a semiestruturada (MINAYO, 2010; GIL, 2008), dentre outras. Para a presente pesquisa, foi empregada a entrevista semiestruturada, em que o participante tem a liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2010).

Destaca-se que a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134). Em relação às pesquisas com crianças, a entrevista é considerada de grande valia para se tomar conhecimento do universo infantil (CORSARO, 2011, p. 62):

As entrevistas, individuais e em grupo, com crianças são um bom método para explorar suas interpretações sobre suas vidas. Utilizando entrevistas, os pesquisadores também podem estudar tópicos das vidas das crianças que são extremamente importantes, mas raramente são discutidos nas interações diárias - como o divórcio, as relações familiares, a violência ou outras questões delicadas.

A entrevista “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade”, destaca Minayo (2001, p. 57). Desse modo, compreende-se que o emprego da entrevista semiestruturada possibilitou a imersão na problemática das representações sociais da EF na escola. As perguntas que pautaram as entrevistas estão disponíveis no Apêndice D.

Destaca-se que durante as entrevistas, a depender do andamento das respostas, outras perguntas foram formuladas a fim de atingir os objetivos propostos na presente pesquisa.

Isto posto, prossegue-se com as seções dos procedimentos adotados para a organização e análise dos dados coletados na presente pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTO DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Tendo em vista os procedimentos de coleta dos dados, sendo coletados por

meio das entrevistas com as crianças, as quais foram registradas em gravações digitais e, posteriormente, transcritas, utilizou-se além de impressões gráficas, o *drive* para arquivar tais documentos. Posteriormente, foram realizadas releituras, análise e organização dos dados.

3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

O presente estudo configura-se em uma pesquisa de caráter qualitativo e abordagem exploratória. Tomou-se por referência o aporte teórico e metodológico da TRS (MOSCOVICI, 1978; 2015; JODELET, 2001), em correlação com as temáticas sobre a EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A técnica de Análise Temática Reflexiva (BRAUN; CLARKE, 2006; 2019) subsidiou o tratamento e a sistematização dos dados. Para identificar as representações sociais do grupo pesquisado sobre o tema de investigação, a partir dos pressupostos da TRS, recorreu-se aos processos de objetivação e ancoragem, que são fundantes na estruturação das representações elaboradas e partilhadas pelos grupos sociais.

O processo de análise dos dados e a construção do conhecimento começou já no início das entrevistas, embora tenha se tornado mais estruturado após a realização destas. Tal situação se deve porque o processo analítico se inicia quando ao se deparar com os conteúdos revelados pelos participantes, sejam explícitos e implícitos, o pesquisador deve-se colocar atentamente a esses dados e, assim, acaba por contribuir para a sequência das entrevistas e diálogos (BRAUN; CLARKE, 2006; 2019). Destaca-se, também, que a ordem em que foram conduzidas as entrevistas (acolhida com as dinâmicas de “quebra-gelo” com a técnica de evocações de palavras e a produção do desenho, ambos seguidos de explicações pelas crianças participantes), relacionou-se com o processo em curso da construção do conhecimento.

No tratamento e na sistematização dos dados, optou-se pelo método de Análise Temática Reflexiva¹⁸ proposta por Braun e Clarke (2006; 2019), que se apresenta como um método para identificar, analisar e reportar analisar padrões (temas) dentro de uma base de dados estudada (transcrições de entrevistas) em pesquisas

¹⁸ Anteriormente denominada por Análise Temática que, devido às suas características ser de um processo contínuo de reflexão, as autoras passaram a denominá-la de Análise Temática Reflexiva (BRAUN; CLARKE, 2019).

qualitativas e que tem recebido destaque enquanto método de análise em pesquisas sobre diversas áreas, como Educação, Sociologia, EF e Esporte (MARQUES; GRAEFF, 2022). A Análise Temática Reflexiva pode se apresentar como um:

método essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes ou que pode ser um método construtivista que examina as formas como eventos, realidades, significados, experiências e, assim por diante, são feitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade. Também pode ser um método 'contextualista', localizado entre os dois polos do essencialismo e construtivismo [...]. Portanto, a análise temática pode ser um método que funciona tanto para refletir a realidade, como para desfazer ou desvendar a superfície da 'realidade'. Contudo, é importante que a posição teórica de uma análise temática seja clara, já que esta é muitas vezes não mencionada (e é, então, normalmente, de caráter realista) (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 7-8, tradução nossa).

Uma das vantagens do emprego da Análise Temática Reflexiva nos estudos qualitativos, é a sua flexibilidade. Devido à liberdade teórica da técnica, "a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados" (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 3). A Análise Temática Reflexiva envolve a busca de padrões (temas) a partir de um conjunto de dados, seja originário de entrevistas, grupos focais ou de uma série de textos, a fim de encontrar os padrões repetidos de significado.

O produto final da Análise Temática Reflexiva é composto por temas e subtemas em relação à problemática da pesquisa, que podem ser identificados por uma abordagem indutiva ou dedutiva (BRAUN; CLARKE, 2006). A análise indutiva é guiada pelos dados sem tentar se encaixar em um modelo prévio de codificação ou preconceitos analíticos do pesquisador. Os temas identificados a partir dessa abordagem estão intimamente relacionados aos próprios dados, onde não se dão de uma estrutura pronta de categorias ou temas para o desenvolvimento analítico. Na abordagem dedutiva, conhecida também por teórica, envolve uma análise de um conjunto de categorias ou temas pré-determinados, onde é exigido do pesquisador um maior envolvimento prévio com a literatura que serve de fundamentação teórica do estudo. Contudo, tal abordagem é mais explicitamente dirigida pelo analista em que tenderá a descrever menos os dados em geral, ressaltando de forma mais detalhada apenas alguns aspectos dos dados (BRAUN; CLARKE, 2006). Diante das características dispostas, entendeu-se que a abordagem indutiva foi a que melhor se aproximou dos objetivos da presente pesquisa.

Para a realização da análise a partir do método idealizado por Braun e Clarke (2006), as autoras dispõem de um processo de codificação dividido em seis fases distintas, revisitado posteriormente pelas próprias autoras (BRAUN *et al.*, 2019a). Embora cada uma das fases tenha ações específicas, as autoras destacam que não se trata de um processo linear, pois é possível ao pesquisador retornar às fases anteriores sempre que necessário (BRAUN; CLARKE, 2006; 2019). Assim, para o processo analítico, seguiu-se duas etapas. Na primeira etapa, realizou-se as seis fases propostas pelas autoras (Quadro 4): 1. Familiarização, 2. Geração de códigos iniciais, 3. Construção de temas, 4. Revisão e refinamento de temas, 5. Definição e nomeação de temas e subtemas e 6. Produção do relatório.

No Quadro 4 são apresentados de forma detalhada as ações e os produtos de cada uma das seis fases propostas pela Análise Temática Reflexiva (BRAUN; CLARKE, 2006; 2019a), seguidos de exemplos que foram realizados na presente pesquisa. Essas etapas foram compreendidas como um guia ou conjunto de diretrizes e não como regras rígidas, de maneira que ocorreu idas e vindas em cada fase. Conforme Braun e Clarke (2006; 2019), esse processo de ir e vir na realização da análise e construção dos resultados é esperado. Tal processo faz com que o método de análise proposto pelas autoras se diferencie dos demais de mesmo caráter - qualitativo.

Quadro 4 - Fases da análise dos dados

(continua)

| FASES | AÇÕES | PRODUTOS | EXEMPLOS |
|----------------------|--|---|---|
| 1. Familiarização | a) Tornar-se familiarizado com os dados para perceber os fenômenos e elementos que podem ser relevantes; b) Transcrição de todas as entrevistas; c) c) Leitura e releitura do material transcrito (banco de dados) e anotação das ideias iniciais. | a) Treze entrevistas transcritas; b) Treze produções gráficas; c) Arquivo físico e digital com notas que foram tomadas pela pesquisadora de forma livre ao longo das leituras e releituras. | Escuta de todas as entrevistas; realização das transcrições dos áudios e releituras das transcrições. |

(continuação)

| FASES | AÇÕES | PRODUTOS | EXEMPLOS |
|---|--|--|--|
| 2. Geração de códigos iniciais | <ul style="list-style-type: none"> a) Produção dos códigos iniciais a partir dos dados; b) Reunir os extratos relevantes a cada código e gerar a criação de rótulos e códigos que atribuem e expressam significados aos dados. | <ul style="list-style-type: none"> a) Trechos das transcrições destacados; b) Trechos destacados agrupados em códigos claros; c) Lista com evolução dos códigos iniciais aos finais, que capturam tanto sentidos semânticos quanto latentes. | Codificação do material com códigos baseados em dados, como as percepções das crianças e códigos mais teóricos, tal como o que preconiza a legislação sobre a EF na escola. |
| 3. Construção de temas | <ul style="list-style-type: none"> a) Análise da lista de códigos e apontamento de temas potenciais; b) Construção de mapa temático inicial. | <ul style="list-style-type: none"> a) Códigos semelhantes agrupados em categorias congruentes de sentido de um aspecto dos temas; b) Conversão de códigos significativos em temas; c) Mapa temático com os potenciais temas. | |
| 4. Revisão e refinamento de temas | <ul style="list-style-type: none"> a) Revisão dos extratos agrupados em potenciais temas (coerência entre si e distinção dos demais); b) Refinamento dos temas potenciais por meio da releitura do conjunto de dados; c) Refinamento do mapa temático; d) Apresentar definições claras para cada tema. | <ul style="list-style-type: none"> a) Relação com os temas, que foram subdivididos, (re)agrupados ou, ainda, descartados; b) Mapa temático reorganizado com os temas apurados; c) Parágrafos sintéticos e com descrições de cada tema. | Nas fases de 3 a 5, classificou-se os códigos em temas (iniciais), como, por exemplo: "predomínio do esporte como conteúdo" e "dimensão atitudinal dos conteúdos", que estão integrados no tema "A prática esportiva como conteúdo das aulas". |
| 5. Definição e nomeação dos temas e subtemas | <ul style="list-style-type: none"> a) Refinamento final, com um mapa temático satisfatório, com definições e nomes assertivos a cada tema; b) Identificação de subtemas; c) Definição de subtemas utilizando frases com descrições claras. | <ul style="list-style-type: none"> a) Temas nomeados de forma que se identifique o que é importante sobre cada um; b) Subtemas estruturando temas particularmente amplos e complexos; c) Parágrafos sintéticos e com descrições de cada tema. | |

(conclusão)

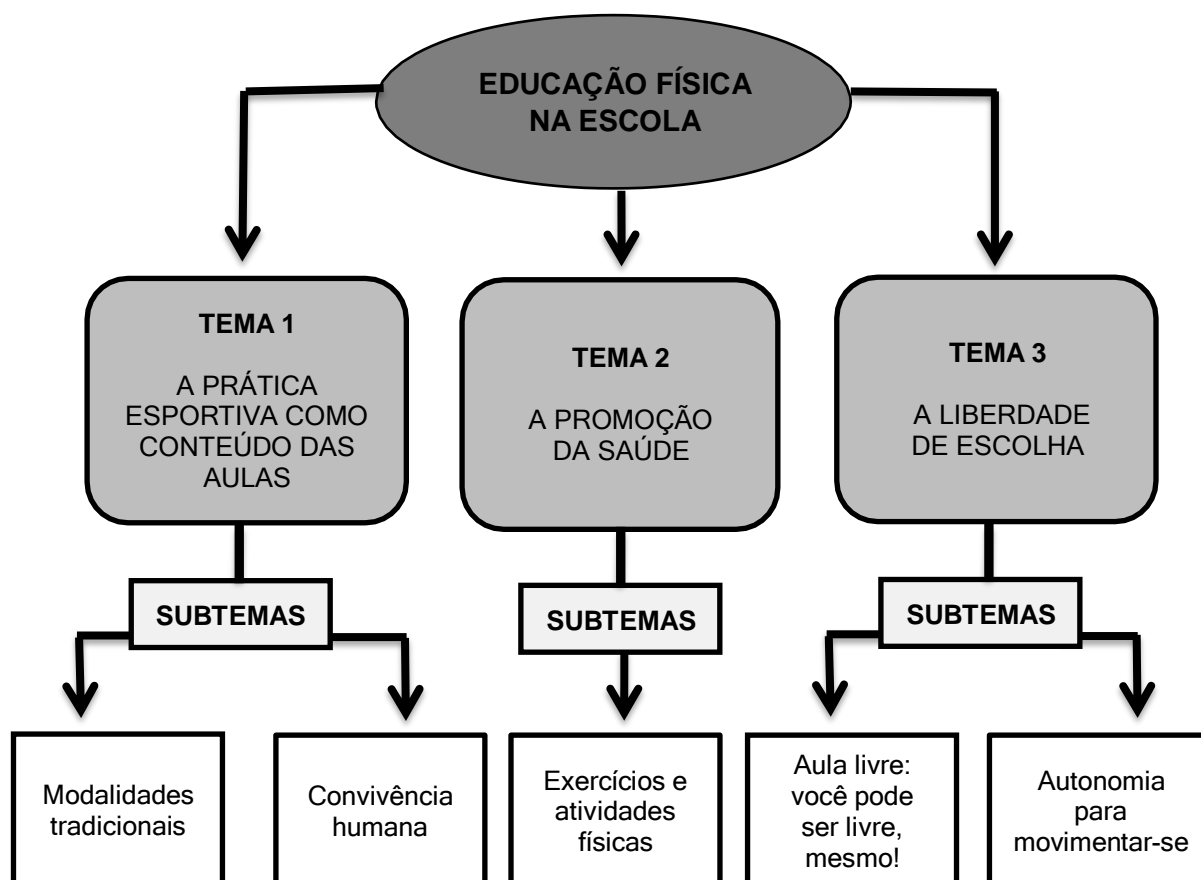
| FASES | AÇÕES | PRODUTOS | EXEMPLOS |
|--------------------------|---|--|--|
| 6. Produção do relatório | a) Escolha dos extratos dos dados que sejam significativos para exemplificar os temas no texto; b) Revisão final dos temas a partir de releituras; c) Escrita do relatório com a discussão e análise dos temas. | a) Trechos expressivos e elencados para compor o texto final da dissertação; b) Temas modificados (nomes, subtemas, agrupamento e/ ou ordem); c) Texto final (dissertação) com argumentações entre os temas, a literatura disponível e os objetivos da pesquisa. | Diálogo dos temas e subtemas com o referencial teórico da dissertação. |

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

É fundamental que se tenha clareza ao definir os códigos, temas e subtemas. Os códigos são resultantes de um processo analítico inicial, em que identificam uma característica do dado, que pode estar tanto explícita como latente (BRAUN; CLARKE, 2021). Considera-se que o processo de codificação e definição de temas na Análise Temática Reflexiva transcende o que está posto na superfície dos dados, de maneira que não se limita ao valor semântico e nem ao resumo do que os participantes dizem sobre determinado tópico (BRAUN *et al.*, 2019b). Assim, os temas são unidades mais amplas, que podem apresentar ideias abstratas e que detêm uma diversidade dos significados. Os temas são resultantes da integração entre os dados coletados, a experiência e subjetividade do pesquisador e as perguntas da pesquisa (BRAUN *et al.*, 2019b). Alguns dos temas podem refletir ideias muito amplas e, portanto, pode ser necessário a construção de unidades que são chamadas de subtemas, os quais estruturam e demonstram a classificação de significados dos dados presentes nos temas (BRAUN; CLARKE, 2006).

Na segunda etapa do processo analítico, foi possível a proposição de três temas globais da pesquisa. Dois dos temas foram compostos por dois subtemas e um dos temas, por um subtema, que surgiram a partir da interpretação do conjunto de dados à luz do referencial teórico apresentado com o objetivo de responder à problemática central do presente estudo. Sintetizou-se, assim, um mapa temático em relação às representações sociais do grupo de crianças do 6º ano sobre a EF na escola (Figura 3).

Figura 3 - Mapa temático da análise



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Os detalhes de cada um dos temas que emergiram do processo analítico serão discutidos na próxima seção.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção tem o propósito de apresentar e discutir as temáticas analíticas que emergiram da pesquisa de campo realizada com os participantes deste estudo.

Estruturou-se as representações sociais dos participantes pesquisados em três temáticas analíticas. A primeira intitulada “A prática esportiva como conteúdo das aulas”; a segunda, “A promoção da saúde” e a terceira, “A liberdade de escolha” (Figura 3), temáticas estas, que assumem centralidade nos discursos dos participantes pesquisados e orientam o processo de apreensão das objetivações e ancoragens, constitutivas das representações sociais que esse grupo de crianças elaboram sobre a EF na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, os princípios que conduziram a análise das narrativas dos participantes, fundamentam-se nos questionamentos propostos por Jodelet (2001), os quais são basilares para orientar as investigações e análises sobre representações sociais. São eles: quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?

Será discutido, a seguir, cada um dos temas e subtemas. Isto posto, a partir dessas temáticas, desenvolveu-se a análise para identificar as “imagens/objetivações” e os “sentidos/ancoragens” (grifos nosso) que estruturam as representações sociais elaboradas pelas crianças participantes da presente pesquisa.

4.1 TEMA 1 - A PRÁTICA ESPORTIVA COMO CONTEÚDO DAS AULAS

Este tema trata-se de apresentar e discutir acerca das representações sociais compartilhadas pelo grupo participante na pesquisa, em relação às aulas de EF vivenciadas durante a escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, apesar de estarem cursando o 6º ano, é pouco o tempo vivido nesta etapa, pois encontram-se no 1º bimestre letivo.

A partir das falas das crianças, observou-se um destaque ao conteúdo esporte, com predominância de algumas modalidades tradicionais. A manifestação de atitudes humanistas e a socialização entre os pares, também emergiram das representações relacionadas pelo grupo. Dessa maneira, o Tema 1 foi subdividido em dois subtemas, que serão detalhados a seguir.

4.1.1 Modalidades tradicionais

A partir da análise dos dados das falas das crianças¹⁹, identificou-se a predominância do elemento esporte como conteúdo principal das aulas. As crianças apontaram como recorrente a presença da prática esportiva nas aulas de EF: Constata-se, nos seguintes extratos de dados, quando questionadas, o que representa a EF:

Ah, representa esporte (C11).

[...] a maioria das aulas são esportes (C1).

A gente pode aprender a gostar de esporte [...] (C10).

[...] tem como você aprender várias maneiras de gostar de esporte (C13).

As representações compartilhadas pelas crianças corroboram os achados de Ribeiro, Martins e Mello (2021). Em revisão sistemática sobre os conteúdos da EF a partir das perspectivas de estudantes, os autores observaram a presença marcante do esporte nas aulas de EF (RIBEIRO; MARTINS; MELLO, 2021). Em estudo com o objetivo de identificar a relação existente entre a EF escolar e a prática de atividades físicas externas à escola, Farias *et al.* (2017) também evidenciam o predomínio do conteúdo esportivo nas aulas de EF. Cordovil *et al.* (2015) também indicaram que a prática esportiva é predominante nas aulas do referido componente curricular.

Para Ribeiro, Martins e Mello (2021) esse cenário é compreensível, devido se tratar de uma manifestação da cultura corporal de movimento que abarca um amplo conjunto de modalidades. Dessa maneira, o conteúdo esporte oferece aos docentes um amplo repertório de práticas corporais a serem exploradas em suas aulas, mesmo que ainda se perceba a forte influência das modalidades tradicionais. Ainda mais que o esporte tem ocupado um espaço cada vez maior na vida das pessoas, principalmente das crianças e dos jovens (NUNOMURA; TSUKAMOTO, 2005). A prática esportiva quando adequadamente orientada proporciona diversas contribuições no desenvolvimento humano, tanto nas dimensões social e cognitiva, quanto nas dimensões física e motora dos indivíduos (NUNOMURA; TSUKAMOTO, 2005).

¹⁹ Optamos por manter as falas das crianças conforme as originais.

No campo escolar, percebe-se a presença de uma hegemonia do esporte, em que há muito tempo, EF e esporte são tratados como sinônimos, logo, tem suscitado dilemas e provocado diferentes desafios para o ensino deste componente curricular. Muitas vezes, entretanto, esse cenário reforça essa suposta hegemonia do esporte, deixando em segundo plano, as demais práticas corporais que podem ser vivenciadas nas aulas de EF (SOUZA; FREITAS; FURLAN, 2020). Como forma de lidar com esse cenário, Farias *et al.* (2017) sugerem a necessidade de um olhar especial para a formação continuada dos docentes perante os conteúdos da cultura corporal de movimento.

O esporte como conteúdo na EF é descrito por Bracht (2010) como algo que está enraizado na cultura das aulas no âmbito escolar e que acaba por sustentar um prestígio e significados econômico, político e social do esporte, em que também se solidificou no imaginário social da população, isto é, reverbera nas representações sociais dos indivíduos que dela fazem parte.

Um aspecto que pode justificar a EF como sinônimo de esporte percebido nas representações sociais do grupo pesquisado, seria a manutenção de resquícios de uma tradição que iniciou durante o período do governo militar, influenciando na maneira como a referida prática corporal foi tratada historicamente pela própria EF no país ao longo dos anos (SAVAREZZI; NOVAES; GIMENEZ, 2019). O uso dos esportes nas aulas de EF foi potencializado durante o governo militar, tornando-se o principal conteúdo de ensino, no intuito em servir aos preceitos educacionais de propagar a ordem, a disciplina e o espírito de liderança (DARIDO, 2003; SAVAREZZI; NOVAES; GIMENEZ, 2019; TRIANI; NOVIKOFF, 2020). Esperava-se que com o ensino desse conteúdo no referido componente curricular contribuísse no desenvolvimento de uma massificação esportiva e que resultasse no surgimento de atletas para representar o país nas competições e elevar o *status* do Brasil no exterior e, também, enaltecendo o governo militar. Essa influência teve um impacto negativo na formação dos professores de EF, que eram formados mais para serem técnicos do que para atuarem na docência nas escolas (BETTI, 1991). Percebe-se que no imaginário social dos indivíduos, o esporte ainda é presença constante nas representações sociais sobre a EF, que aos poucos, está mudando (SAVAREZZI; NOVAES; GIMENEZ, 2019).

Além das representações apontadas referentes ao esporte enquanto conteúdo nas aulas de EF, duas modalidades específicas se destacaram nas falas das crianças

e também, nos desenhos:

Futebol. Porque é uma coisa que sempre tem (C2).

É porque na Educação Física, a gente aprende é vôlei, futebol, sabe?! Essas coisas (C3).

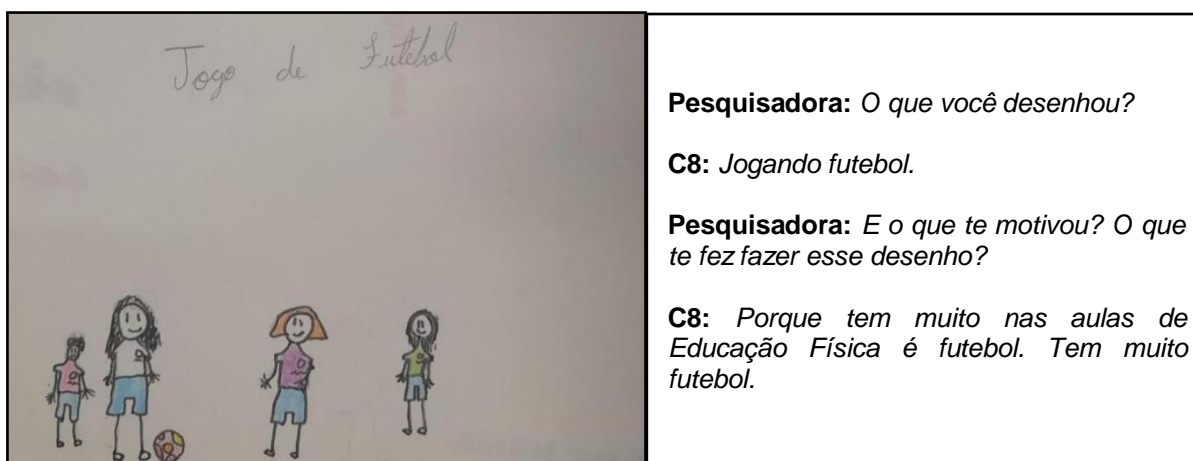
Por causa que a gente joga mais futebol [...] (C7).

Vôlei. Porque é uma das atividades da Educação Física que você joga (C9).

Esportes: vôlei e futebol (C1).

A participante C8, ao explicar sobre seu desenho, teceu o seguinte diálogo:

Figura 4 - Produção gráfica de C8



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Durante a escolarização, os estudantes costumam vivenciar práticas comumente relacionadas ao esporte e, ainda, de maneira repetitiva e com pouca diversidade (TENÓRIO; SILVA, 2015). Quase sempre são oferecidas nas aulas as mesmas práticas ao longo do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, os estudantes ao chegar no Ensino Médio, acabam por vivenciar as mesmas aulas do Ensino Fundamental (TENÓRIO; SILVA, 2015). Conforme González e Fraga (2009, p. 126), na maioria das aulas de EF, duas ou três modalidades esportivas são desenvolvidas:

90% das aulas da 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio são dedicados a prática de dois ou três esportes. Essa situação mostra uma clara incompatibilidade entre o objetivo de ensino traçado e o tempo previsto para aprender o que foi formulado, já que aí nesse

exemplo, nem mesmo a diversidade interna ao próprio mundo esportivo poderia ser contemplada.

Percebe-se que não há uma diversidade em relação ao conteúdo esporte oferecido nas aulas de EF, comprometendo, assim, a aprendizagem dos estudantes (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009). Contudo, cabe ressaltar, que o esporte faz parte de uma gama com diversas modalidades e práticas, com também, significativa importância dentro da cultura corporal de movimento (BRASIL, 1996; 1997; 2017; DARIDO, 2011). As danças e as ginásticas, por exemplo, são conteúdos da EF escolar e que devem ser tematizados (BRASIL, 1997; 2017; DARIDO, 2011; SOARES *et al.*, 1992).

Além da diversidade de conteúdos que devem ser explorados na EF no decorrer da escolarização, Darido (2012) ressalta que estes podem ser desenvolvidos a partir de três dimensões: conceitual (“O que se deve saber?”), procedimental (“O que se deve fazer?”) e a atitudinal (“Como se deve ser”). Todos os saberes a serem desenvolvidos no contexto escolar podem estar relacionados a qualquer uma dessas dimensões do conteúdo²⁰ (COLL *et al.*, 2000). Com a implantação dos PCN (BRASIL, 1997), essas três dimensões dos conteúdos são discutidas com mais ênfase dentro do componente EF. Dessa maneira, o ensino dos temas da cultura corporal foi ampliado, não limitando seu papel apenas nos fundamentos e técnicas, mas inclusive, na esfera atitudinal.

Conforme destaca Darido (2012) e percebido nas falas das crianças participantes desta pesquisa, ainda é comum nas aulas a transmissão superficial do conteúdo do esporte, isto é, com um trato limitado na dimensão procedimental, onde cabe aos estudantes somente o saber fazer. Esta prática pedagógica se configura em uma restrição do que se ensina e do que se aprende acerca da cultura corporal de movimento (DARIDO, 2012). Tenório e Silva (2015) encontraram, também, nas falas dos participantes de seu estudo, a mesma característica predominante, de aulas com ênfase praticamente exclusiva na dimensão procedimental.

É oportuno destacar que a presença do esporte nas aulas de EF não é algo negativo que deva ser substituído, mas que se pode ser abordado desde os anos iniciais de maneira reflexiva e explorado nas diferentes dimensões e não apenas praticado por si só (RIBEIRO; MARTINS; MELLO, 2021).

²⁰ Libâneo (1994, p. 128) conceitua conteúdo como sendo “o conjunto de conhecimentos, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida.”

Dessa maneira, deve ser priorizado nas aulas de EF não apenas as modalidades esportivas tradicionais, como futebol e voleibol, mas os demais conhecimentos da cultura corporal de movimento, como as ginásticas, as lutas, o conhecimento sobre o corpo dentre tantos outros elementos, em vistas de promover experiências corporais diversificadas em interlocução com os condicionantes socioculturais, conforme indicam os documentos orientadores (BRASIL, 1997; 2013; 2017).

Cabe aqui destacar, que a ausência dos demais conteúdos nas aulas de EF, muitas vezes pode ser decorrente da falta de subsídios pedagógicos que levam os professores a apresentarem dificuldades em organizar tais práticas e, assim, priorizam àqueles que sentem mais segurança. Entende-se ser fundamental a formação continuada dos professores. Percebe-se, também, a estrutura física e material como fator dificultante para oferecer os demais conteúdos da cultura corporal de movimento.

Contudo, entende-se que a presença dos esportes nas aulas de EF no currículo escolar não é um problema em si, mas considera-se que a forma como é trabalhado pedagogicamente seja o mais relevante. Assim como também apontam Ribeiro, Martins e Mello (2021), é fundamental que no processo de ensino e aprendizagem se potencialize as vozes dos estudantes, conferindo um protagonismo, e que seus interesses e demandas sejam levados em consideração.

Ainda na direção para compreender o elemento esporte nas representações compartilhadas pelo grupo pesquisado, deve-se atentar, também, para os meios de comunicação, pois são componentes que podem influenciar significativamente na visão estereotipada do que é a EF para as crianças, uma vez que elas também apreendem informações fora do ambiente escolar. Barroso e Darido (2006, p. 102), afirmam que:

O esporte está presente no nosso dia-a-dia, entramos em contato com ele através da transmissão de jogos pela televisão, programas esportivos, jornais escritos, rádio, ou mesmo por nos defrontarmos com roupas esportivas e clubes, onde existe grande número de pessoas vivenciando práticas de diferentes modalidades.

Os depoimentos das crianças participantes da pesquisa mostram que elas possuem representações da EF na escola como esportes e, ainda, prevalecem as modalidades mais popularizadas pelas mídias, como o futebol e o voleibol, corroborando ao que afirmam Barroso e Darido (2006) na citação anterior. Conforme

mostra a literatura aqui indicada, a EF é um componente curricular capaz de oferecer um rico e diversificado repertório de práticas da cultura corporal de movimento, entendendo-se, assim, que é necessário que esta representação seja modificada por meio de aulas qualificadas.

O papel da mídia na construção e disseminação das representações sociais é bastante discutido desde a proposição da TRS pelos estudiosos da área (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 1978; 2015). Conforme Moscovici (2015), a mídia é um dos principais agentes de propagação de representações sociais, pois é responsável pela estruturação dos meios de comunicação que visam transmitir, difundir e propagar determinadas ideias. Para o autor, a interação entre os atores sociais e a mídia ocorre por meio das propagandas, da disseminação de conceitos e a divulgação de notícias na televisão, nos jornais, revistas e *internet* (MOSCOVICI, 2015). A mídia, segundo Moscovici (2015), tem uma função mediadora entre a ciência (universo reificado) e o senso comum (universo consensual) (MOSCOVICI, 2015).

Betti (2002) destaca acerca da decisiva influência das mídias, principalmente dos meios televisivos, no apontamento de tendências de práticas da cultura corporal de movimento. O autor ressalta que “não existe esporte *na* mídia, apenas esporte *da* mídia” (BETTI, 2002, p. 1, grifos do autor). Em relação ao esporte *da* mídia, no caso da televisão, a monocultura esportiva é uma das características identificadas pelo autor e evidenciada pelo futebol (BETTI, 2002). Betti (2002) defende que o esporte *na* mídia deva ter cobertura de várias modalidades esportivas e também promover uma maior interação com os telespectadores. É perceptível que os estudantes acabam sendo influenciados pelo contexto sociocultural em que ocorre a disseminação da imagem da EF relacionada ao fenômeno esportivo.

Diante do exposto, entende-se que o conteúdo oferecido e as experiências vivenciadas pelas crianças ao longo da escolarização, no recorte presente, estão prejudicadas, uma vez que não há uma pluralidade de práticas e um devido trato pedagógico e que acabam por refletir na constituição das representações sociais por elas partilhadas e, conseqüentemente, em suas atitudes e comportamentos perante o referido componente curricular. Percebe-se, também, diante ao grupo pesquisado, que o conteúdo esporte não é ministrado com uma sequência pedagógica de fundamentos e/ou táticas, mas sim, como um momento de recreação.

Os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm como característica uma grande disposição para participar das aulas de EF. Diariamente

estão aguardando ansiosos pelo dia da aula e recebem os professores de EF com entusiasmo. Esse cenário pode ser considerado facilitador para o desenvolvimento dos conteúdos da EF e que não deve ser ignorado e de forma que não se restrinja a um conjunto de determinadas práticas.

Percebe-se que no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental, há uma tendência de alguns estudantes ficarem desmotivados para as aulas de EF ou de preferirem determinados conteúdos. Ao longo dos anos de docência com aulas no Ensino Fundamental, entende-se que esta situação pode ser decorrente da fase da vida (adolescência) em que há diversas mudanças de comportamento e interesse dos estudantes. Outra situação que também é notada, é a preferência por alguns conteúdos nas aulas e uma desmotivação pelos estudantes para conteúdos novos/diferentes. Em turmas em que há um trabalho sistematizado do componente curricular desde os anos iniciais, isto é, em que os estudantes têm vivências com a cultura corporal de movimento nas mais diversas formas, esse cenário fica mais difícil de ocorrer.

4.1.2 Convivência humana

As falas das crianças participantes revelaram que existe um potencial atitudinal inerente às aulas de EF vivenciadas. A EF como componente curricular tem muito a contribuir para a formação integral dos estudantes (BRASIL, 1997; 2003). Dentre as falas que chamaram a atenção quando perguntado sobre a importância da EF na vida das crianças participantes, destacam-se:

Acho que é não arrumar briga. Porque no futebol é onde as pessoas mais arrumam briga. Por exemplo, quando a pessoa faz o gol, a outra pessoa fica estressada e quer bater para poder fazer o gol. Ou quando a pessoa chuta sem querer outra pessoa ou vai fazer o gol ou alguma coisa do tipo e a bola acerta na cara, a pessoa fica estressada e quer partir para a briga. (C12)

Eu acho que é trabalhar em equipe, mesmo. Porque o professor que está com a gente, está ensinando a gente a trabalhar em equipe com pessoas deficientes. Conviver com pessoas assim, ajudar elas a fazer Educação Física. (C2)

Esperar o tempo de cada pessoa, trabalhar em equipes [...]. (C1)

Tem que respeitar o tempo de cada um. (C4)

A EF como componente que integra o currículo escolar, apresenta conteúdos, histórica e culturalmente com características e dinâmicas mais fortemente relacionadas à dimensão procedimental. Contudo, assim como ilustrado nas falas do grupo de crianças participantes na pesquisa, também se identificou o desenvolvimento dos conteúdos na dimensão atitudinal. O esporte da escola busca a participação de todos com vistas ao coletivo. Soares *et al.* (1992, p. 49) evidenciam que:

Na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, [...] o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz 'a dois', e de que é diferente jogar 'com' o companheiro e jogar 'contra' o adversário (grifos dos autores).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), cabe à EF oferecer e explorar práticas corporais que visem além das aprendizagens motoras e englobem, também, o desenvolvimento social dos estudantes. A partir do amplo repertório de práticas da cultura corporal de movimento, é possível desenvolver habilidades essenciais para as relações sociais, tais como a empatia, o respeito, a afetividade, por exemplo. A EF como componente curricular apresenta particularidades em seus objetivos formativos quanto às condutas sociais que são preconizadas pelos documentos normativos, sendo possível pelos diversos conteúdos da cultura corporal de movimento serem trabalhados na dimensão atitudinal mesmo que de forma não intencional. Contudo, ressalta-se que a simples vivência de uma prática corporal por si só, não significa que possa estar desenvolvendo o conteúdo também na dimensão atitudinal, cabendo aos professores uma ação pedagógica que garanta o ensino dessa dimensão do conteúdo em conjunto com as demais (SOUZA; TAVARES, 2019).

Acerca da dimensão atitudinal, identificou-se no grupo das crianças participantes dessa pesquisa, mais algumas representações, conforme os extratos dos dados a seguir:

Respeito! Você tem que respeitar as ordem do professor de Educação Física. (C11)

Educação! Educação, que não pode sair chutando as bola, chutando as outras coisa. (C9)

[...] ter inteligência! eu quando estou jogando, eu observo muito o que cada pessoa que está fazendo, antes de agir. Então, eu espero o tempo certo para agir. (C1)

Educação Física representa respeito. (C4)

A dinâmica de evocações de palavras realizada com as crianças no início de cada entrevista, também remeteu associações a esta temática, tais como: “trabalho em grupo”; “trabalho em equipe”; “respeitar o tempo de cada um”; “amizade e cooperação”; “respeito” e “educação”.

A partir dessas falas, entende-se que os conteúdos vivenciados pelo grupo pesquisado, proporcionaram comportamentos que estimulam as crianças a compartilharem atitudes humanistas que ultrapassam o saber procedimental, como respeito aos colegas, ao professor, cuidado com o material utilizado nas aulas, por exemplo. Maldonado *et al.* (2014), em um estudo fundamentado por uma revisão bibliográfica em periódicos científicos, buscaram analisar e compreender acerca da abordagem das dimensões atitudinal e conceitual nos conteúdos das aulas de EF na escola. Em tal estudo, os autores também evidenciaram quanto à dimensão atitudinal dos conteúdos que, de forma geral, estimulam comportamentos para uma vivência saudável socialmente, com destaque ao “respeito, cooperação, paz, amor, participação, uso de roupas adequadas e o cuidado com os materiais” (MALDONADO *et al.*, 2014, p. 555). Ressaltam, ainda, a grande relevância no estudo da temática na busca por uma educação integral.

Conforme os PCN (BRASIL, 1997), por meio da ação pedagógica realizada diariamente pelos professores e especialistas em educação, os estudantes devem ser capazes de situar-se no mundo como cidadãos críticos, criativos e conscientes de seus direitos e deveres políticos e adotarem atitudes e comportamentos positivos, exercendo no dia a dia, a solidariedade, a cooperação e o repúdio às injustiças sociais.

Tendo em vista que a sociedade contemporânea tem vivido uma crise social e institucional no que diz respeito aos valores humanos, a escola tem cada vez mais ocupado essa função para preencher essa lacuna no esforço em promover o desenvolvimento da formação moral e humana dos cidadãos (SAVIANI, 2002). Cenário esse, que aqui remete ao que Coll *et al.* (2000), Darido e Rangel (2005) argumentam acerca da importância em evidenciar no ensino dos conteúdos um conjunto de valores, atitudes e normas a serem aprendidos pelos estudantes, abrangendo assim, também, em uma dimensão atitudinal.

A LDB (BRASIL, 1996) estabelece como um dos objetivos do Ensino Fundamental a formação de atitudes e valores positivos ao longo da escolarização

dos estudantes. Para a efetivação dessa determinação, os PCN (BRASIL, 1997), destacam que os conteúdos de ensino são compostos por três dimensões inter-relacionadas (conceitual, procedimental e atitudinal), em que, a dimensão atitudinal dos conteúdos é bastante reforçada no currículo escolar em todos os componentes curriculares. A EF escolar aproveitou desse discurso e alguns autores destacam o trato dos conteúdos a partir das referidas dimensões (BRASIL, 1998a; DARIDO; RANGEL, 2005, SANCHES NETO; BETTI, 2008).

Cada indivíduo inserido no contexto escolar, independentemente de sua posição, é tanto uma fonte quanto um receptor de influências (MOSCOVICI, 2015). Os indivíduos constroem e compartilham socialmente suas percepções, manifestam atitudes e imagens acerca de diferentes valores sociais, os quais circulam e passam a integrar a rotina escolar (JODELET, 2007). As crianças, dessa maneira, encontram-se imersas nesse contexto e, por vezes, agem de maneira intuitiva ou tomam por base a sua experiência e constroem representações sociais, que acabam por orientar suas ações.

A EF na escola, é um importante componente que por meio de seus conteúdos, contribui com o desenvolvimento e formação integral dos estudantes, oportuniza experiências que contribuam na formação do senso crítico, assim como, nas atitudes positivas quanto à convivência humana, como respeito, empatia e cooperação. Diante ao exposto, percebe-se que a EF como componente curricular pode constituir em mais uma possibilidade em favor do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. O conteúdo esporte, muito presente nas aulas de EF, além do potencial inerente às habilidades motoras, promove as relações interpessoais, a autoestima e confiança, além de desenvolver o trabalho coletivo, os aspectos morais e éticos, o conhecimento das limitações pessoais, auxiliando, também, na cidadania dos estudantes.

Os jogos e brincadeiras, conteúdos da EF na escola, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitam a interação e socialização entre os estudantes. Contudo, no recorte da presente pesquisa, não tiveram tanto destaque nos depoimentos das crianças participantes quanto o esporte e a saúde. A EF pode colaborar na formação social dos estudantes. São nas aulas de EF em que muitas vezes os estudantes têm que lidar com o diferente, com as limitações físicas e emocionais próprias e dos outros.

Percebe-se que os estudantes geralmente sentem-se à vontade em aproximar-se dos professores de EF, se identificam e sentem liberdade para conversar e

compartilhar suas dúvidas, medos, dentre outros assuntos, em comparação aos professores dos demais componentes curriculares, devido, aparentemente, à dinâmica da própria disciplina. Dessa maneira, é fundamental os professores de EF terem consciência do potencial deste componente curricular para que possam despertar os diversos valores humanos, para uma melhor convivência e respeito à diversidade que faz parte da sociedade. Assim, uma docência que esteja comprometida com um ensino de qualidade, com aulas atrativas e objetivas, conforme os objetivos almejados em cada etapa escolar.

4.2 TEMA 2 - A PROMOÇÃO DA SAÚDE

Este tema tem como ancoragem a promoção da saúde e objetiva-se no movimento a partir dos exercícios e atividades físicas. Uma vez que a partir das representações sociais busca-se compreender o sentido do objeto na perspectiva do indivíduo que o observa, relaciona e interage. Embora o conjunto de sentidos construídos pelos indivíduos sobre determinado conceito é formado individualmente, mas também pelas relações sociais que estabelece com o grupo social ao qual está inserido.

4.2.1 Exercícios e atividades físicas

Ao que parece, as influências históricas que relacionam a EF aos exercícios e atividades físicas refletem ainda nos dias atuais, como indicam algumas das falas das crianças pesquisadas acerca da EF na escola.

Porque exercício físico tem muito em Educação Física, que é exercitar. (C2)

Porque a gente faz exercício [...]. Exercita! (C5)

Atividade física. Porque você corre, então você usa seu corpo. (C9)

Porque é tipo... A pessoa é mais inchada, emagrece, também, e move os músculos. (C7)

Exercício né? Porque a gente faz as coisas lá. Perdi peso tals. (C6)

O elemento “exercícios” destacado nas falas do grupo participante, pode

remeter à relação histórica que tem com a ideia de ginástica, mas não da ginástica das modalidades artística ou rítmica, mas a ginástica baseada no seu sentido de origem, que advém da prática de exercícios físicos, desde a Grécia Antiga, em que constituía como essencial para a educação corporal do povo. A educação corporal era muito relevante na educação como um todo, pois tinha a finalidade da construção de um corpo belo, que era algo essencial para a formação integral dos cidadãos gregos atenienses (RUBIO, 2002).

Os exercícios ginásticos vindos da Europa entre o fim do século 19 e início do século 20, influenciaram o ensino da EF nas escolas, inicialmente pelo método alemão e, em seguida, pelo método francês, com a intenção em atender aos ideais militaristas, eugenistas e, principalmente, higienistas. A principal finalidade era desenvolver uma EF ligada à promoção da saúde dos cidadãos brasileiros por meio dos exercícios ginásticos europeus (BETTI, 1991; SOARES, 2001). No período pós Revolução Industrial, os exercícios serviram para atender ideais positivistas e utilitaristas para manter os trabalhadores com saúde para suportar longas jornadas de trabalho no pós Revolução Industrial (SOARES, 2001). Algumas das falas do grupo investigado na pesquisa ilustraram a relação dos exercícios com a saúde:

Porque Educação Física ela te faz melhorar o corpo. E te exercita. Corre bastante. (C12)

Assim, pensando sempre na Educação Física... É de fazer exercício pra ajudar seu corpo pra trabalhar melhor. (C8)

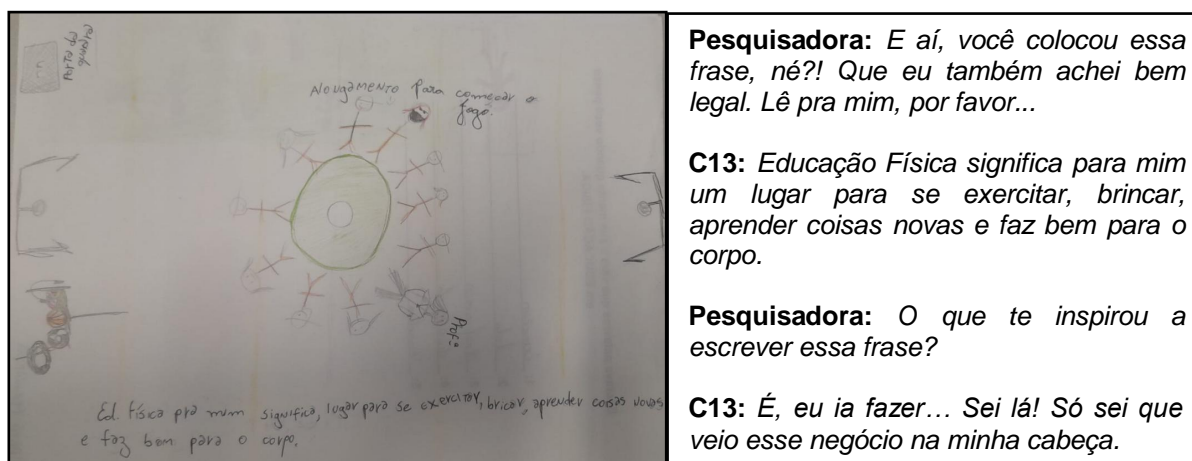
Porque, tipo, se a pessoa é mais inchada, emagrece também e move os músculos. E faz um monte de coisa. (C7)

Exercício, né? Porque a gente faz as coisas lá. Perde peso e tal... (C6)

Faz bem para a saúde. (C5)

A participante C13 ao explicar sobre seu desenho, sua frase (título) chamou a atenção:

Figura 5 - Produção gráfica de C13



Pesquisadora: E aí, você colocou essa frase, né?! Que eu também achei bem legal. Lê pra mim, por favor...

C13: Educação Física significa para mim um lugar para se exercitar, brincar, aprender coisas novas e faz bem para o corpo.

Pesquisadora: O que te inspirou a escrever essa frase?

C13: É, eu ia fazer... Sei lá! Só sei que veio esse negócio na minha cabeça.

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Em um estudo para identificar a percepção de estudantes do Ensino Fundamental e Médio sobre as aulas de EF, Perfeito *et al.* (2008) apontaram que os estudantes se motivaram nas referidas aulas pela saúde que a atividade física lhes proporciona e, também, pela diversão, entendendo que o referido componente curricular é importante na vida escolar. Sedorko e Finck (2016) também identificaram em um estudo que a grande maioria dos estudantes de uma rede pública relacionam a importância da EF aos conhecimentos que o componente proporciona acerca da saúde.

As crianças participantes do estudo, mediante a afirmação de que a EF é importante, foi pedido para que justificassem o motivo. A saúde foi um dos elementos que destacou nas justificativas dadas pelas crianças. Entende-se que as crianças acreditam que a prática de atividades e exercícios físicos na escola contribuem para o desenvolvimento do corpo, de forma a evitar o sedentarismo, favorecendo assim, a manutenção da saúde. As seguintes falas foram compartilhadas:

Tem muitas crianças que não faz nada em casa, sabe?! Fica lá parada, deitada no sofá, isso não é bom. É bom fazer uma atividade esportiva durante o tempo, né?! (C9)

Apreendi que tipo não é tudo só celular, sabe?! Porque nessa pandemia a gente quase nem estudou direito [...]. O que era pra eu aprender lá, eu quase não aprendi nada. Ah, mas aí, eu fiquei sedentário, eu não conseguia, eu não conseguia fazer atividade, eu ia fazer, eu até ia fazer tipo uma brincadeirinha, tentar fazer uma flexão, não conseguia. Aí depois dessa pandemia, as coisas mudaram. Eu percebia o quê? Que tudo não é só joguinho, não é tudo só celular, eu tô começando a fazer uma listinha diária de exercícios na minha casa, quando eu chego da escola ou de manhã também. (C6)

A redução da prática de atividade física devido ao fechamento de espaços públicos, clubes, instituições acadêmicas e, principalmente, escolas, gerou diversas discussões sobre os malefícios que a falta da prática de atividades físicas causa à saúde. Crianças e adolescentes passaram a vivenciar doenças como ansiedade, depressão, insônia e síndrome do pânico, em grande parte por conta das incertezas em torno da pandemia e da interrupção da rotina de exercícios (SILVA, 2020).

A participante C12, também reportou sobre as dificuldades decorrentes do isolamento social acarretado pela pandemia:

Pesquisadora: E o que era mais difícil para você naquele momento que a gente não podia vir para a escola? Tinha que ficar on-line, né?! Qual era a maior dificuldade que você encontrou?

C12: Acho que era quando tipo, assim... Quando a gente ficou em casa a gente ficou muito tempo em casa. Um, dois anos, né?! Aí, quando eu voltei para escola no primeiro dia eu comecei a pegar ansiedade. Eu comecei a tomar remedinho para a ansiedade porque eu não conseguia ficar na escola. Aí eu tive foi mais ou menos um mês.

A pandemia trouxe prejuízos nas mais diversas esferas da vida. Torna-se fundamental verificar os impactos advindos desse cenário, inclusive acerca do nível de atividades físicas dos estudantes. Sabe-se que a maioria dos estudantes, especialmente das escolas públicas, têm nas aulas de EF a única oportunidade para a realização das práticas corporais.

Há, também, um reforço das representações construídas a partir dos discursos que circundam as falas de profissionais respeitados na sociedade, tais como os médicos:

Eu acho que ela (Educação Física) é boa por causa que a gente pode se exercitar [...]. Uma vez eu fui lá no médico [...], falou que a Educação Física é bom para saúde, não sei porque e para quê... Como que é que ela falou? Era para alguma coisa do corpo pra que era... Ah, não lembro.

Diante a este cenário, não se pode desconsiderar a gênese da EF e as bases científicas que fundamentaram a sua inclusão nas escolas brasileiras no século 19.

A maneira como as crianças representam a EF na escola, pode também estar relacionada com a concepção de sociedade com um todo sobre essa área que, historicamente, projeta nela a função de promoção da saúde. Conforme Soares (2004,

p. 85):

o exercício físico aparece como o antídoto para todos os males, além de ser potencialmente capaz de prevenir e curar doenças [...] de construir um corpo robusto e saudável, colocando, assim, a responsabilidade da saúde sobre o próprio indivíduo e adestrando-o para os trabalhos manuais (físicos) (SOARES, 2004, p. 85).

A autora colabora com a ideia de que na atualidade o higienismo ²¹ ainda influencia a EF, mas apresenta-se com nova roupagem (SOARES, 2004). Para tal concepção, a EF teria um papel essencial na formação de homens e mulheres sadios, fortes e dispostos à ação. A representação da EF como dispositivo para a formação de um corpo saudável foi bastante propagada no final do século 19 e início do século 20, sustentada pela abordagem higienista, devido às condições em que se encontravam a população devido ao contágio de muitas doenças. Assim, a EF tomou para si a responsabilidade no ensino de práticas que fomentem hábitos saudáveis, colaborando com as demais ações sanitárias e de higiene da época. Nessa abordagem a “preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral a partir do exercício” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 2).

Ressalta-se que, atualmente, o papel da EF escolar em relação à promoção saúde tem como objetivo oferecer subsídios teóricos e práticos que oportunizem os estudantes ao conhecimento quanto à importância da prática sistematizada de atividades físicas no cuidado e manutenção da saúde e do corpo (GUEDES, 1999). Destaca-se, contudo, que a EF apresenta amplo repertório de práticas corporais e que não se configura em um caráter exclusivamente higienista, isto é, que os conteúdos se limitem ao conhecimento sobre o corpo e a promoção da saúde.

No diálogo com C6, ela revelou que com a pandemia de SARS-CoV-2, ela conseguiu aprender “várias coisas legais”:

C6: Que a gente voltou (para escola), que percebeu, várias coisas legais, né?!

Pesquisadora: E aonde você acha que a Educação Física pode entrar nesse nesta situação em relação à pandemia? Ela pode contribuir?

C6: Pode.

²¹ EF Higienista (até 1930): objetivo estava na preocupação com hábitos de higiene e saúde que valorizava o desenvolvimento moral e físico por meio do exercício ao qual o corpo era submetido.

Pesquisadora: E como que a Educação Física poderia contribuir?

C6: Bom, ela pode contribuir assim, né?! Tipo... É porque tem muitas pessoas sedentárias, e por mim e a gente, devia mesmo pros adultos, devia montar uma escola tipo só de Educação Física, sabe?! Porque tipo, às vezes, as pessoas que não podem, que tem tipo um trabalho, poderiam correr e tal de sábado e domingo e podem vir pra essa escola aí, né?!

Percebe-se que as falas das crianças participantes da pesquisa, indicam que esse cenário - EF e saúde - possa ser decorrente das representações sociais que circulam sobre a EF nos meios de comunicação social (MOSCOVICI, 2013) e que estão ancoradas, sobretudo, na ideia da EF como meio de promover a saúde. De acordo com a TRS, toda representação social implica na interpretação realizada por um sujeito sobre um determinado objeto (MOSCOVICI, 2013). Esse sujeito não deve ser visto como um sujeito isolado, pois convive em sociedade e é influenciado pelo meio em que está inserido. A mídia, enquanto elemento difusor e propagador de ideologias, pode fortalecer a representação social da EF com vistas a melhorar as condições de saúde, principalmente, por meio de *slogans*²² como: “Esporte é saúde”; “Esporte é vida”, “Pratique atividades físicas regularmente”, dentre outros. Foi notado durante as entrevistas com o grupo participante, que não há uma sistematização de atividades que indicam uma intencionalidade direta esta temática.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998b), uma das finalidades da EF na escola é oferecer uma formação aos estudantes para que sejam capazes de participar de diferentes práticas corporais, que valorizem as manifestações da cultura corporal de movimento e que também, adotem hábitos saudáveis, relacionando-os com a saúde e a melhoria da qualidade de vida. Os PCN destacam, assim, que a saúde está associada ao exercício da cidadania, de maneira que os estudantes diante à apropriação de informações e conceitos, adotem hábitos saudáveis no contexto em que estão inseridos (BRASIL, 1998b). Entende-se que essa formação para uma maior/melhor efetividade deva transitar em todos os demais componentes curriculares de maneira integrada.

Diante da atualidade em que as crianças muitas vezes encontram-se intensamente conectadas, é necessário atentar-se às influências das mídias, que passam a ocupar o dia-a-dia também dos adultos, refletindo na maneira com que as

²² Frases curtas usadas em propagandas.

representações são constituídas, cabendo aos professores em suas práticas pedagógicas, diante deste cenário, oferecer aos estudantes informações e conceitos que ultrapassem o senso comum.

Percebe-se com a pesquisa de campo que a saúde é um dos elementos que confere identidade à EF na escola para o grupo pesquisado e que, por meio da prática esportiva, pode incentivar comportamentos que promovam hábitos saudáveis. Contudo, cabe ressaltar, que tal temática não deva ser desenvolvida isoladamente, mas também e em conjunto com os demais componentes curriculares devido a seus diversos fatores.

4.3 TEMA 3 - A LIBERDADE DE ESCOLHA

O Tema 3 também é resultante dos aspectos revelados nas representações compartilhadas pelas crianças participantes na pesquisa acerca da EF na escola. Tal tema foi dividido em dois subtemas.

4.3.1 Aula livre: você pode ser livre, mesmo!

Quando questionado às crianças o que elas mais gostavam nas aulas de EF, as seguintes falas sintetizam os depoimentos dos participantes:

Aula livre na Educação Física. Porque a gente, sei lá, pode fazer o que a gente quiser. A gente nas aulas livres, a gente brinca, inventa brincadeira, joga vôlei, esportes... (C1)

Quando você vai na aula de Educação Física, quando for livre [...] você fica tão animado para fazer aquilo, não quer que o tempo acaba. (C4)

Quando tem aula livre, você pode ser livre, mesmo! (C5)

Quando é aula livre você fica completamente livre, parece que você está fora da escola. É ruim você ficar lá só sentado mesmo (na sala de aula) [...]. (C4)

É porque, assim, na Educação Física, a gente respira mais o ar, sabe?! A gente sai da sala, tipo da escola e vem para o pátio, vem para natureza, assim. Sente um ar bom, um ar fresco e também, a gente pode se divertir com as amigas, a gente pode fazer esportes, jogar, essas coisas. (C10)

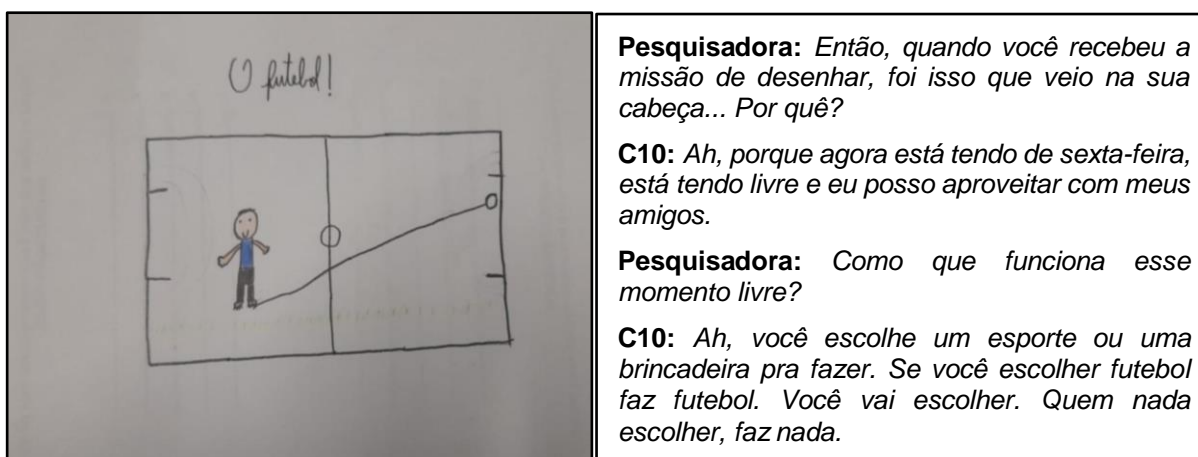
A Educação Física é a matéria favorita de várias pessoas, inclusive a minha também. Então, aí é muito mais divertido, você fica livre. É isso. (C3)

Silva e Bracht (2012) caracterizam as práticas pedagógicas dos professores de EF nas seguintes categorias: 1) tradicional, em que o esporte é o conteúdo hegemônico das aulas; 2) “professor rola bola” ou “pedagogia da sombra”, que ocorre a partir do desinvestimento pedagógico e 3) inovadora, que é menos comum, onde o professor busca inovar. As práticas pedagógicas denominadas como “rola bola” ou “pedagogia da sombra”, são aquelas adotadas pelos professores cuja principal intenção está em ocupar os estudantes com alguma atividade (SILVA; BRACHT, 2012). Darido (2012, p. 24), também destaca a existência dessa atitude, e descreve um exemplo de prática do rola-bola:

Durante a aula, os alunos escolhem a atividade que desejam, em geral os meninos preferem jogar futebol; as meninas, vôlei ou queimada. Os alunos que não desejam realizar a aula ficam tranquilamente sentados conversando (algumas vezes, com o próprio professor), esperando dar o tempo de subirem para outra aula.

Percebe-se que a estrutura das aulas de EF nessas características, são marcadas pela ausência de intervenções sistemáticas dos professores. No diálogo com C10, ao ser pedido para que explicasse a sua produção gráfica, intitulada de “O futebol!”, obteve-se o seguinte depoimento:

Figura 6 - Produção gráfica de C9



Pesquisadora: Então, quando você recebeu a missão de desenhar, foi isso que veio na sua cabeça... Por quê?

C10: Ah, porque agora está tendo de sexta-feira, está tendo livre e eu posso aproveitar com meus amigos.

Pesquisadora: Como que funciona esse momento livre?

C10: Ah, você escolhe um esporte ou uma brincadeira pra fazer. Se você escolher futebol faz futebol. Você vai escolher. Quem nada escolher, faz nada.

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Um cenário semelhante foi apontado na fala de C9, ao se referir sobre a aula

livre nas aulas de EF:

Pesquisadora: E nesse dia de aula livre, como que funciona?

C9: É tipo assim, em uma quadra fica os meninos jogando bola e como são muitos, o professor dá alguns tempos [...]. Daí em um vai e joga cada time. Aí no outro vai e joga outro time. Aí depois joga outro time. Já na outra quadra ficam as pessoas que não querem, jogam xadrez.

Nesse cenário, Tenório e Silva (2015) criticam a forma como ocorrem as aulas de EF, caracterizadas pela falta de aprendizagem, pois o professor tem apenas o papel de organizar as atividades e os alunos somente jogam bola, não havendo nenhuma mediação pedagógica.

Fortes *et al.* (2012) identificaram situação semelhante em estudo acerca dos conteúdos e ações de professores no contexto da EF. A estrutura das aulas era pautada nas aulas livres e, conseqüentemente, sem intervenções sistemáticas por parte dos professores. Rocha e Daolio (2014) observaram um conjunto de aulas de EF de uma professora e destacaram uma situação que sempre ocorria ao final de cada aula, o “Momento de Livre Escolha das Atividades”, assim nomeado pela profissional. Nesse momento, eram realizadas atividades das quais nem todas faziam parte das orientações curriculares da instituição e, também, poderiam não apresentar necessariamente ligação com o tema da aula (ROCHA; DAOLIO, 2014). A aula nesses moldes, sem um planejamento adequado, não apresenta possibilidade em contribuir com os devidos objetivos a serem alcançados na formação dos estudantes.

Essa sensação de liberdade existente nas aulas de EF destacada nas falas das crianças, pode remeter, à falta de uma intervenção pedagógica adequada, muito percebida na literatura. Este cenário, muitas das vezes, é tratado como algo que pode incentivar os estudantes a gostarem da aula, sendo então, um momento importante para eles. Tenório e Silva (2015) em estudo que visou analisar os motivos do desinteresse pelas aulas de EF por estudantes do Ensino Fundamental, destacaram que a visão que os estudantes apresentam pouco se modifica ao longo da escolarização, ainda mais que aquilo que se recordam como terem vivenciado uma sensação de liberdade, é uma ideia construída de maneira equivocada, pois conforme os autores, nesse cenário não ocorreu a construção do conhecimento relacionado à cultura corporal do movimento e, sim, a repetição de conteúdos.

Lutz, Triani e Telles (2021) apontam em um estudo sobre o tempo livre nas

aulas de EF, algumas situações que podem acarretar em uma prática pedagógica baseada nas condições descritas. A falta de material e espaços adequados para as aulas de EF, a desvalorização da carreira docente e a violência crescente dentro das escolas, seriam fatores que contribuem na desmotivação dos professores e faz com que adotem esta postura pedagógica (LUTZ; TRIANI; TELLES, 2021). Os professores que adotam essa postura geralmente são por uma estratégia de sobrevivência no sistema diante ao estado de esgotamento profissional (SANTINI; MOLINA-NETO, 2005).

Por um lado, tal prática pedagógica - aula livre - configura em um esvaziamento da possibilidade de organização e desenvolvimento dos objetivos e conteúdos da EF na escola. Por outro, Lutz, Triani e Telles (2021) acreditam que o uso do tempo livre pode ser um espaço de aprendizado e produção de conhecimento, desde que seja previsto no planejamento de ensino e no currículo escolar, de modo que estimule e desenvolva a criatividade dos estudantes, diante a objetivos previamente com eles discutidos.

As aulas livres, isto é, sem diretividade, levam a refletir sobre a necessidade de se ter na escola um espaço para a liberdade de escolha e a participação dos estudantes, espaço este, em que encontram nas aulas EF. Acredita-se que este debate poderia estar presente também nos demais componentes curriculares e instâncias da escola.

4.3.2 Autonomia para movimentar-se

Outro subtema resultante sobre as representações sociais do grupo investigado em relação à EF na escola, dentro do tema “Liberdade de escolha”, foi nomeado como “Autonomia para movimentar-se”. Destaca-se, a seguir, alguns depoimentos das crianças:

Acho que... ficar fora da sala. Ou por causa que daí, na sala, a gente só fica sentado fazendo coisa, então, daí a gente vai para Educação Física. Então, faz alguma coisa sem ser sentado. (C13)

Quando é aula livre, você fica completamente livre, parece que você está fora da escola. É ruim você ficar lá só sentado mesmo (na sala de aula). (C4)

E daí, sem contar que é muito legal, porque você pode ficar em pé, sabe? Nas aulas você tem que ficar sentada o tempo inteiro, na física você pode correr, que é uma coisa que bastante gosta. (C8)

Porque a gente tem que também ter alguma coisa para gente fazer, não é só ficar fazendo atividade, é fazer a gente ficar um pouco livre, né [...]. Para gente poder aproveitar, poder brincar um pouco, conversar. (C10)

Muitas vezes, a EF é considerada uma atividade menos rígida, assim como, o recreio, que possibilita maior socialização entre os estudantes. As aulas de EF possibilitam maior interação com os colegas em comparação aos demais componentes curriculares. Tal cenário, reforça-se, também, devido ao fato de que a especificidade da EF se configurar como uma prática que geralmente tem a sua intervenção e efetivação em ambientes que estão distantes das salas de aula, como quadras, ginásios, pátios e espaços ao ar livre (SOUZA; PAIXÃO, 2015).

É possível perceber nos trechos transcritos das falas das crianças, que a EF é compreendida como um escape da rotina escolar em que é possível desvencilhar da tensão das salas de aula e movimentar-se livremente. Para Daólio (2014), a EF se configura como um dos momentos em que os estudantes podem vivenciar outras relações dentro da escola que não aquelas moldadas pela rotina dos livros e cálculos. Percebe-se, nessa situação, que a satisfação dos estudantes não está na aula de EF em si, mas no prazer em sair da sala de aula para um local livre para conversar, para movimentar, entre outras ações. Uma das falas da participante C4, por exemplo, corrobora este cenário quando se refere ao momento de intervalo, o recreio: “Na verdade, eu não gosto muito do recreio, mas é o que eu mais gosto na escola, porque é tempo de tranquilizar... Você senta ali, você fica conversando”. No diálogo com C12, ela também se referiu ao recreio:

Pesquisadora: Assim, na escola, pensando no geral, não pensando só na Educação Física... O que tem na escola que você mais gosta?

C12: Da matéria ou da escola?

Pesquisadora: Pode ser uma matéria, às vezes pode ser uma situação na escola...

C12: É o recreio.

Pesquisadora: O recreio é!? E por quê?

C12: Ué... Porque o recreio é onde a gente pode brincar, correr...

A partir do Ensino Fundamental, principalmente, o corpo acaba sendo doutrinado a uma filosofia cartesiana²³, em que todos, a todo tempo, devem estar sentados, um atrás do outro, anotando e realizando tarefas e os respectivos corpos limitados ao perímetro das carteiras. Sabe-se que alguns corpos considerados indisciplinados são punidos e no que se refere à EF, ainda é comum ver estudantes ficando sem o recreio ou até mesmo sem participar das aulas de EF, privando-os muitas vezes, do único momento em que podem sair do quadrilátero das salas. A noção de disciplina na escola costuma ser entendida como a ausência de movimento. Considera-se ainda, no senso comum, que as crianças educadas e com bom comportamento são aquelas que pouco se movimentam e se expressam corporalmente. Diante a esse modelo de comportamento, a EF na escola, apresenta-se como antítese, pois EF é diversão, descompromisso, liberdade; os demais componentes curriculares são sérios e estressantes, situação em que acaba não conferindo valor à EF.

O movimento corporal é uma das principais linguagens da criança, porém, geralmente, é ignorado pela escola, que deveria dentre tantos objetivos, oportunizar a liberdade de movimentar-se a partir de uma mediação adequada que promova aprendizagens. O desenvolvimento das crianças ocorre de maneira integral, portanto, não há desenvolvimento cognitivo e afetivo-social separado do movimento corporal. Entende-se que os demais componentes curriculares poderiam valer-se mais de tal linguagem em benefício das crianças conforme suas características e demandas.

Segundo Freire (2009), não há provas de que a criança que esteja sentada em uma carteira aprenda melhor que uma criança que não esteja, que esteja livre. O autor ressalta ainda que uma criança somente aprenderá em um espaço de liberdade, uma vez que o processo de aprendizagem, além de abarcar a liberdade, deve também ser envolto pela afetividade.

Na EF, o corpo é objeto de estudo. Freire (2009) defende que o corpo e a mente devem ser considerados elementos indissociáveis, isto é, completam um único organismo. Freire (2009, p. 35) afirma que: “O ser que pensa é o mesmo que sente. O ser que pensar, sem o ser que sente, já não é o ser. Se um dos dois faltar, é o

²³ Filosofia defendida por Descartes (1596-1650) em que há o dualismo corpo e mente (filósofo e matemático francês criador do pensamento cartesiano, sistema filosófico que deu origem à Filosofia Moderna).

mesmo que faltar tudo”. Por conseguinte, corpo e mente devem se emancipar no processo educativo, devido a escola compreender ambos como distintos: a mente que aprende e o corpo que transporta. Freire (2009, p. 11) sugere que “a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado”.

O cenário apresentado evidencia o quanto as representações sociais da EF na escola estão sendo elaboradas e compartilhadas equivocadamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental do grupo pesquisado, o que leva a entender que esta situação pode ser desencadeadora de problemas enfrentados nas próximas etapas da referida modalidade escolar. Entende-se, contudo, que a problemática não seja toda culpa da EF, mas que acaba por se potencializar neste componente devido à maneira em que as demais disciplinas tratam as crianças, muitas vezes, ignorando suas necessidades e características.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões descritas ao longo do estudo são resultado do diálogo entre teoria (levantamento bibliográfico) e prática (pesquisa de campo), bem como da escolha metodológica utilizada. O objetivo principal foi compreender as representações sociais de um grupo de crianças acerca da EF vivenciada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com a pesquisa realizada, debruçou-se nos saberes, crenças, conhecimentos e práticas das crianças diante do componente curricular EF. A partir disso, encontrou-se bases sólidas (referenciais) que viabilizaram a existência de representações sociais sobre a EF.

De início, ressalta-se que o pressuposto estabelecido foi evidenciado ao longo da pesquisa, ou seja, as crianças, na condição de atores sociais, partilham de representações sociais acerca da EF na escola. Nas narrativas desses atores, percebeu-se um movimento de produção e reconstrução que somente é possível a partir das relações sociais, da cultura de pares, da circulação abundante de informações e da troca de comunicações.

Frente às expectativas da EF no referido ciclo escolar, a pesquisa indicou que as representações sociais compartilhadas pelo grupo participante se encontram distantes do previsto nesse componente curricular. Identificou-se que tais representações sociais estão ancoradas, principalmente, na EF como sinônimo de esporte, ou seja, ressaltam o referido componente curricular representado por um dos seus conteúdos de ensino. Destacou-se ainda, que as representações estão majoritariamente objetivadas ao futebol e ao voleibol. Entendeu-se, também, que as influências históricas que relacionam a EF aos exercícios e às atividades físicas ainda refletem nos dias atuais e interferem na maneira como representam o referido componente curricular, com possível fortalecimento decorrente das mídias. Ademais, o sentimento de liberdade também foi relacionado às situações que remetem à EF no espaço escolar, objetivadas pelas aulas livres e pela quebra de rotina das aulas nas salas.

Diante das representações sociais suscitadas, surge também a necessidade de se pensar nas possíveis influências dessas representações no trato e na vivência dos estudantes com a EF ao longo de sua escolarização e, também, na vida adulta. A esse respeito, a EF desde os anos iniciais, deve vir acompanhada de uma reflexão, sobretudo, a partir da teia que se estabelece durante a produção de conhecimento,

de forma que os possíveis paradigmas da área sejam revertidos. O conhecimento e a aprendizagem produzidos nas experiências escolares ganham potencialidade quando se dão de forma significativa aos estudantes, de maneira que lhes sejam oferecidos subsídios que orientem as suas práticas, especialmente, no desenvolvimento da autonomia.

A presente pesquisa avança por dar voz à criança, um dos atores escolares mais importantes do processo educativo, bem como, considera-se relevante ouvir os estudantes em relação às suas experiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, espaço pouco explorado em estudos acadêmicos. Indubitavelmente, também, torna-se pertinente e fundamental apresentar as limitações que se integram a essa dissertação. As considerações aqui realizadas, portanto, são relativas ao recorte epistemológico realizado, às revisões bibliográficas disponíveis, ao número de participantes que compuseram o grupo investigado, à ausência de observações de aulas práticas e ao fato do retorno às atividades “normais” após a situação de distanciamento da escola e das relações que ela emerge e favorece, devido à pandemia.

No cenário atual, entende-se que investigações futuras poderiam investir em análises conjuntas dos elementos que constituem e permeiam o contexto das aulas de EF no referido ciclo escolar, tais como, os referenciais curriculares, as condições de trabalho dos professores, a transição de ciclos escolares dos estudantes, bem como, a estrutura física dos ambientes em que ocorrem as aulas de EF. Cabe também, destacar, que a pandemia trouxe prejuízos em diversas esferas da vida, deixando marcas importantes no processo de escolarização das crianças. Torna-se fundamental avaliar os efeitos desse cenário, inclusive aqueles relacionados às práticas corporais dos estudantes.

REFERÊNCIAS²⁴

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 39-52, 2010. DOI: 10.5902/198464441602.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.
- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 26, n. 91, 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000200007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 18-43, 2008. DOI: 10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43.
- APPOLON, I. **Oportunidade e ameaça identitária: representações sociais sobre a escola por crianças imigrantes haitianas na cidade de Cuiabá, estado de Mato Grosso**. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 117, p. 127-147, nov. 2002.
- ASSUNÇÃO, A. M. L. **Representações sociais sobre profissionais de saúde segundo crianças: implicações identitárias no contexto da hospitalização pediátrica**. 2018. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.
- BARBOSA, C. L. A. **Educação física escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001.
- BARROS, M. **O livro das ignoranças**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, Educação Física e Esporte: Possibilidades Pedagógicas. **REFELD**, Santo André, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACA/O_FISICA/artigos/escola_ed_fisica.pdf Acesso em: 7 jan. 2021.
- BECKER, B. A voz da criança na pesquisa e na sociedade: em busca de metodologias (efetivamente) participativas. **Revista Brasileira de Psicologia**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 9-24, 2016. Disponível em:

²⁴ Sistema alfabético (autor-data), de acordo com a ABNT NBR 6023, 2018.

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revbraspsicol/issue/view/1841/468>. Acesso em: 09 mar. 2022.

BEGGIATO, C. L.; SILVA, S. A. P. S. Educação Física escolar no ciclo II do ensino fundamental: aspectos valorizados pelos alunos. **Motriz**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 29-35, 2007. DOI: 10.5016/816.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.

BETTI, M. Esporte na mídia ou esporte da mídia? **Motrivivência**, [S. l.], v. 17, p. 107-111, jan. 2002. DOI: 10.5007/5929

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-89, ago. 1999.

BRACHT, V. **A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física)**. Ijuí: Unijuí, 2019.

BRACHT, V. A educação física no ensino fundamental. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Uberaba, 2010. p. 1-14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005. p. 150-156.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília: CFE, 1987. Disponível em: https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências. Brasília/DF: DOU, 1971a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.696, de 1 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho

Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília/DF: DOU, 1998a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília/DF: DOU, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003.** Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília/DF: DOU, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.793.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília/DF: DOU, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências. Brasília/DF: DOU, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 09 nov. 2021

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: DOU, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília/DF: DOU, 1971b. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.251, de 08 de outubro de 1975.** Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. Brasília/DF: DOU, 1975. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6251.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977.** Dispõe sobre a Educação Física, em todos os graus e ramos do ensino. Brasília/DF: DOU, 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6503.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF: DOU, 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 6 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: DOU, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília/DF: DOU, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília/DF: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília/DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília/DF, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília/DF: DOU, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

BRAUN, V. *et al.* Thematic analysis. *In*: LIAMPUTTONG, P. (ed.). **Handbook of research methods in health social sciences.** [S. l.]: Springer, 2019b. p. 843-860. DOI: 10.1007/978-981-10-5251-4.

BRAUN, V.; CLARKE, V. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? **Qualitative Research in Psychology**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 328-352, 2020. DOI: 10.1080/14780887.2020.1769238.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 589-597, 2019. DOI: 10.1080/2159676X.2019.1628806

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI:

10.1191/1478088706qp063oa. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology Acesso em: 11 dez. 2020.

BRAUN, V.; CLARKE, V.; HAYFIELD, N.; TERRY, G. **Answers to frequently asked questions about thematic analysis**. [S. l.: s. n.]: 2019a. Disponível em:
<https://cdn.auckland.ac.nz/assets/psych/about/our-research/documents/Answers%20to%20frequently%20asked%20questions%20about%20thematic%20analysis%20April%202019.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-51.

CAMPOS, P. H. F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre as práticas e representações sociais. *In*: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 21-36.

CARVALHO, F. L. S. F. **O papel da Educação Física Escolar representado por professores e professoras de outras disciplinas**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

CASSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 239-53, 2018. DOI: 10.22420/rde.v12i23.887.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

CASTELLANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTRO, V. G. As atribuições da educação física escolar: um enfoque especial no ensino médio. **Motrivência**, [S. l.], v. 29, n. 52, p. 124-135, 2017. DOI: 10.5007/2175-8042.2017.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Carta da Educação Física escolar**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2007. Disponível em:
https://www.confef.org.br/revistasWeb/n24/19_CARTA_EF_ESCOLAR.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Educação Física para uma vida saudável. 26 nov. 2009. Disponível em:
<https://www.confef.org.br/confef/comunicacao/noticias/221>. Acesso em: 18 fev. 2022.

CORDOVIL, A. P. R. *et al.* O espaço da Educação Física na escola: um estudo sobre os conteúdos das aulas no Ensino Médio. **Pensar a prática**, [S. l.], v. 18, n. 4, 2015.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

COTHRAN, D. J.; KULLINA, P. H. Students' perspectives on direct, peer, and inquiry teaching strategies. **Journal of Teaching in Physical Education**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 166-181, 2006. DOI: 10.1123/jtpe.25.2.166.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, J. R. F. da. **Representações sociais de crianças sobre Cuiabá antes e depois da Copa do Mundo de 2014**. 2017. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

DAÓLIO, J. A Educação Física como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 215-226, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v8i2.32374.

DARIDO, S. C. **Educação Física e temas transversais na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Educação Física no ensino superior).

DEBORTOLI, J. A.; LINHALES, M. A.; VAGO, T. M. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. **Revista Pensar a Prática**, [S. l.], v. 5, p. 92-105, 2002. DOI: 10.5216/rpp.v5i0.48.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DUVEEN, G. Introdução: o poder das idéias. *In*: MOSCOVICI, S. (ed.). **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 7-28.

FARIA JÚNIOR, A. G. **Introdução à didática de Educação Física**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1969.

FARIAS, W. L. S.; FREITAS, J. F. F.; IWAMOTO, V.; LEVANDOSKI, G.; LEONARDI, T. J. Educação Física escolar nos anos finais do Ensino Fundamental e a prática de atividades físicas fora da escola. **Revasf**, Petrolina, v. 7, n. 12, p.163-176, abr. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/28> Acesso em: 15 jun. 2022.

FERREIRA, A. C. **Representações sociais dos alunos do 9º ano com indícios de minorias ativas em relação à indisciplina escolar**. 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

FERREIRA, A. C. **Tema quente, cabeça fria:** representações sociais da indisciplina escolar pelos alunos concluintes do ensino fundamental. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

FERREIRA, M. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In:* SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. (org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 143-162.

FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 60-91, 2008. DOI: 10.14244/19827199.

FORTES, M. O. *et al.* A educação física escolar na cidade de pelotas-rs: contexto das aulas e conteúdos. **Rev. Educ. Fís/UEM**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 69-78, 1. trim. 2012.

FRANCISCO, Z. F.; ROCHA, E. A. C. Zé, tá pertinho de ir pro parque? “O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil. *In:* CRUZ, S. H. V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 307-311.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2009.

GANDARELA, L.; SILVEIRA, B. R. S.; SILVA, B. B.; SANTANA, J. G. S.; SANTOS, L. V. S. S.; MEZZARROBA, C. Influências, implicações e resquícios das proposições didático-pedagógicas críticas da educação física escolar brasileira na base nacional comum curricular. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 125-133, set./dez. 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n3.27511.

GARCIA, L. P.; DUARTE, E. Intervenções não farmacológicas para o enfrentamento à epidemia da COVID-19 no Brasil. **Epidemiol. Serv. Saude**, Brasília, v. 29, n. 2, e2020222, p. 1-4, 2020. DOI: 10.5123/S1679-49742020000200009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In:* FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.) **Por uma cultura da infância:** metodologia de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 68-92.

GOBBI, M. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 147-165, 2014. DOI: 10.26512/lc.v20i41.4265.

GONÇALVES, S. N. B. **Representações sociais de crianças da educação infantil do campo sobre diversidade racial:** conhecimento de si e do outro. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

GONZÁLEZ, F. J. FRAGA, A. B. **Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas pedagógicas em educação física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, F. J; FRAGA, A. B. Referencial Curricular de Educação Física. *In*: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (org.). **Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias - Artes e Educação Física**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 2. p. 113-175. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, jun. 1999. Disponível em: https://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n1/5n1_ART04.pdf. Acesso em: 2 dez. 2020.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HORSTMAN, M.; ALDISS, S.; RICHARDSON, A.; GIBSON, F. Methodological issues when using the draw and write technique with children aged 6 to 12 years. **Qualitative Health Research**, [S. l.], v. 18, n. 7, 2008. DOI: 10.1177/1049732308318230.

HÚNGARO, E. M. A Educação Física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. *In*: MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 26. ed. Campinas: Papirus, 2014. p. 135-159.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

KOGA, V. T. **Representações sociais dos alunos sobre as práticas de educação moral presentes em escolas estaduais**. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta, Ponta Grossa, 2017.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 ago. 2022.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RmBJyv49kjGD9z9pQJvSRNK/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 14 set. 2022.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

LIMA, V. N. **Representações sociais da cultura afro-brasileira, do aluno negro e suas implicações pedagógicas em Fagundes/PB**. 2019. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

LOBATO, V. L. C. **As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas**. 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

LUTZ, T.; TRIANI, F. S.; TELLES, S. C. C. O “tempo livre” nas aulas de educação física: as estratégias de negociação no campo das relações entre professores e alunos. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 38, p. 131-140, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3164> Acesso em: 20 set. 2022.

MACEDO, S. S. C. **Representações Sociais de Creche e Escola construídas por Crianças do 1º ano do Ensino Fundamental**. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém/PA, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/41210569-Silvia-sabrina-de-castro-de-macedo-representacoes-sociais-de-creche-e-escola-construidas-por-criancas-do-1o-ano-do-ensino-fundamental.html>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representação social. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 239-250.

MAGALHÃES, C. H. F. Breve histórico da educação física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e ideias de tendências. **Revista da Educação Física**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 91-102, 2005.

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D.; BARRETO, A.; RODRIGUES, G. M. As dimensões atitudinais e conceituais dos conteúdos na educação física escolar. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 546-559, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i2.23825.

MARCHI, R. C. A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 617-637, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i2.0019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9453>. Acesso em: 2 dez. 2021.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, R. F. R.; GRAEFF, B. Análise temática reflexiva: interpretações e experiências em educação, sociologia, educação física e esporte. **Motricidades**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 115-130, 2022. DOI: 10.29181/2594-6463-2022-v6-n2-p115-130.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil.

Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i1.21835.

MARTINS, J. S. **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MARTINS, T. M. **Geografia escolar e as representações sociais de estudantes do ensino fundamental sobre o Sol Nascente/DF**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MELLO, R. A. **A necessidade histórica da educação física na escola: os impasses atuais**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MENDES, D. M. **Juventude e educação do campo na Amazônia: representações sociais sobre o SOME e as implicações em seus projetos de vida**. 2020. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

MENIN, M. M. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 39, n. 137, p. 549-576, maio/ago. 2009. DOI: 10.1590/S0100-15742009000200011

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public**. Paris: PUF, 1976. Conforme impressão de 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, L. F. **Representações sociais e inclusão escolar: jovens com cegueira Tateando o futuro**. 2020. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. DOI: 10.1016/j.rbce.2018.04.001.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, [S. l.], v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p188.

NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. H. C. Iniciação esportiva e infância: um olhar sobre a ginástica artística. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 159-176, maio 2005. Disponível em:

<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/166>. Acesso em: 20 jan. 2022.

OLIVEIRA, D. C. *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. *In: A. S. P. MOREIRA, B. V. CAMARGO, J. C. JESUÍNO, S. M. NÓBREGA (Eds.).* **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da Universidade Federal da Paraíba, 2005. p. 573-603.

OLIVEIRA, I. A. *et al.* Os dizeres de alunos surdos sobre a prática de escolarização em salas comuns e salas de recursos multifuncionais. *In: Prática de escolarização em salas de recursos multifuncionais: dizeres de professores e alunos*. Belém: EDUEPA, 2014, p. 133-153.

OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, W. M. M.; SILVEIRA, A. P. A técnica do desenho na pesquisa educacional sobre representações sociais. *In: OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, W. M. M.; LOBATO, H. K. G. (org.).* **Pesquisa educacional sobre representações sociais: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 21-54.

OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. A representação social na pesquisa educacional: bases epistemológicas e estratégias metodológicas. *In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. (org.).* **Abordagens teóricas e metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 37-58.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 09 jan. 2022.

PERFEITO, R. B. *et al.* Assessment of teaching of Physical Education in the perception of students from public and private schools. **Journal of Physical Education**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 489-499, dez. 2008.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

POUBEL, P. F. **A Cidade das Meninas e dos Meninos: um estudo em representações sociais com crianças**. 2021. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

POUBEL, P. F. **Representações sociais de Cuiabá: estudo com crianças em contexto de escolas particulares**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

REPPOLD FILHO, A. R. Código de ética profissional: considerações históricas e filosóficas. *In: TOJAL, J. B.; DACOSTA, L. P.; BERESFORD, H. (ed.)* **Ética profissional na Educação Física**. Rio de Janeiro: Shape CONFEF, 2004. p. 97-102. Disponível em:

https://www.confef.org.br/confef/comunicacao/publicacoes/arquivos/etica/livro_etica.pdf Acesso em: 30 set. 2021.

RIBEIRÃO PRETO. **Decreto nº 65, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre adoção, no âmbito da administração direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo “covid-19” (novo coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado municipal. Ribeirão Preto, 2020. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/legislacao-municipal/pesquisa.xhtml?lei=39493>. Acesso em: 10 jan. 2022

RIBEIRÃO PRETO. **Resolução SME nº 18, de 17 de setembro de 2021**. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica da rede municipal de ensino para o 2º semestre do ano letivo de 2021, e dá providências correlatas. Ribeirão Preto/SP: SME, 2021. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/porta1/pdf/educacao35202109.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RIBEIRO, B. A.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Os conteúdos de ensino da educação física na perspectiva dos estudantes: uma revisão sistemática de produções da área. **Revista Pensar a Prática**, [S. l.], v. 24, e 67737, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.67737.

RIBEIRO, N. M. C. F. **“Elas são bonitas porque é a minha família”**: representações sociais de beleza de crianças da educação infantil. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

ROCHA, L. F. R; DAOLIO, J. A prática pedagógica de educação física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 517-529, jan./mar., 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i2.27458.

RUBIO, K. Do olimpo ao pós-olimpismo: elementos para uma reflexão sobre o esporte atual. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 130-143, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138705>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In*: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo, Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SADALLA, A. M. A. **Com a palavra a professora**: suas crenças, suas ações. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 5-23, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678> Acesso em: 23 nov. 2022.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A Síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 3, n. 19, p. 209-222, 2005. DOI: 10.1590/S1807-55092005000300004

SANTOS, V. F.; VIEIRA, A. O.; MELLO, A. DA S.; SCHNEIDER, O.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W. Educação física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Rev Educ Fís. UEM**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 539-553, dez. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/23566/14383>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1-24, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289> Acesso em: 15 ago. 2022.

SARMENTO, M. J. “Estudos da Criança” como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. **Interacções**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 1-5, 2008. DOI: 10.25755/int.366

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011. DOI: 10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000200003.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SAVAREZZI, G. R. **Representações sociais sobre o componente curricular educação física: uma comparação entre o ensino fundamental e o ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SAVAREZZI, G. R.; NOVAES, A. O.; GIMENEZ, R. Representações sociais do componente curricular Educação Física: uma análise sobre os níveis de Ensino Fundamental e médio. **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 48, p. 409-430, jan./mar. 2019. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782019000100409&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2022.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 23-46, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2860>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME/RP). **Projeto Político Pedagógico da EMEF Dom Luís do Amaral Mousinho: Quadriênio 2020-2023.** Ribeirão Preto/SP, 2020.

SEDORKO, C. M.; FINCK, S. C. M. Sentidos e significados do esporte no contexto da Educação Física escolar. **Journal of Physical Education**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2016. DOI: 10.4025/jphyseduc.v27i1.2745.

SILVA, E. V. M.; VENÂNCIO, L. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. *In*: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica** (Educação Física no ensino superior). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Coleção Educação Física no Ensino Superior). p. 50-61.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Kinesis**, Cascavel, v. 30, n. 1, p. 80-94, 2012.

SILVEIRA, A. P. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a (in)visibilidade na inclusão escolar.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Pará, 2011.

SIMÕES, G. S. *et al.* Cultura de movimento e saúde nos saberes curriculares da educação física: implicações didáticas à formação social de professores(as). **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v.7, n. 8, p. 165-177, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2663> Acesso em: 18 mar. 2022.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. *In*: SOARES, C. L. (org.). **Corpo e história.** Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA NETO, S. *et al.* A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

SOUZA, A. L.; TAVARES, O. Os conteúdos atitudinais nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Movimento**, [S. l.], v. 25, e25053, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/85052> Acesso em: 23 jun. 2022.

SOUZA, C. A. S.; FREITAS, J. F. F.; FURLAN, C. C. A aula de educação física no ensino médio: um panorama da participação dos alunos da região da Grande Dourados - MS. **Physical Education and Sport Journal**. [S. l.], v. 18, n. 3, p. 79-85, 2020. DOI: 10.36453/2318-5104.2020.v. 18.n. 3.p79

SOUZA, J. A.; PAIXÃO, J. A. A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do ensino médio. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, [S. l.], v. 96, maio/ago. 2015. DOI: 10.1590/S2176-6681/333612962.

SOUZA, S. M. G. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 174-203.

SOUZA, V. C. S. **Os sentimentos e as representações sociais sobre gordofobia entre pré-adolescentes no contexto escolar de Sidrolândia/MS**. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2008. p. 9-58.

TAFFAREL, C. Z. Crítica à formação na Educação Física: em defesa de novas diretrizes curriculares. **Caderno de textos ExNEEF**, Salvador, v. 14, p. 75-116, ago. 2012. Disponível em: <https://chistufrgs.files.wordpress.com/2013/04/caderno-de-debates-exneef-2012-2012.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

TEIXEIRA, C.; FLORES, M. A. Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 31, n. 110, p. 113-133, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000100007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315813007>. Acesso em: 10 jun. 2020.

TENÓRIO, J. G. Melhor um pássaro na mão do que dois voando? Educação Física Escolar e Lei 13415/2017. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2022. DOI: 10.9771/re.v11i2.43699.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. da. O desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física em uma escola de ensino público do estado de Mato Grosso. **SALUSVITA**, Bauru, v. 34, n. 1, p. 27-44, 2015.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em enfermagem: uma modalidade convergente-assistencial**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

TRIANI, F. S.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; NOVIKOFF, C. **Representações sociais e educação: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

TRIANI, F. S.; NOVIKOFF, C. **Representações sociais do corpo: o universo simbólico da formação de professores de educação física**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

UNICEF. UNICEF alerta: garantir acesso livre à internet para famílias e crianças vulneráveis é essencial na resposta à Covid-19. 12 maio 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-essencial-garantir-acesso-livre-a-internet-para-familias-e-criancas-vulneraveis> Acesso em: 03 nov. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interam. j. psychol.**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a13.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, out-dez, 2011. DOI: 10.1590/S0102-37722011000400017.

WOLTER, R. P.; WACHELKE, J. Índices complementares para o estudo de uma representação social a partir de evocações livres: raridade, diversidade e comunidade. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 119-129, ago. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) menor de idade pelo qual o (a) senhor (a) é responsável está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Representações de Educação Física escolar por crianças do Ensino Fundamental”. Os objetivos desta pesquisa consistem em analisar a visão dos (as) alunos (as) sobre as aulas de Educação Física na escola.

Caso o (a) senhor (a) autorize, seu (sua) filho (a) irá participar de uma entrevista e a realização de um desenho. A participação dele (a) não é obrigatória e a qualquer momento poderá desistir da pesquisa. Tal recusa, não trará prejuízos em sua relação com as pesquisadoras ou com a instituição em que ele (a) estuda. A coleta destes dados se dará no ambiente escolar caso as aulas presenciais estejam ocorrendo ou por meio remoto, conforme os protocolos sanitários vigentes da pandemia de COVID-19. Ambas as circunstâncias, as entrevistas poderão ser gravadas para fins de análise exclusivamente pelas pesquisadoras responsáveis.

Ressaltamos que neste tipo de estudo, há riscos associados ao desconforto do participante, como no caso de perguntas que envolvam conteúdos que possam provocar algum sofrimento relacionado às emoções/sentimentos. Assim, tentaremos minimizar ao máximo esta situação durante a entrevista e não insistiremos em perguntas indesejáveis ou inconvenientes. Destacamos que haverá assistência a eventuais danos decorrentes da pesquisa e a disponibilidade de informações sobre a forma de acompanhamento e assistência ao participante, inclusive os benefícios, se houver, conforme lei vigente no país (Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional da Saúde).

A entrevista envolve o contato direto da pesquisadora com a criança. Desta forma, a mesma poderá sentir algum tipo de desconforto em relação à presença de uma “estranha” em um primeiro momento, caso ainda não conheça a pesquisadora. Destacamos que seguiremos os direcionamentos da literatura específica deste tipo de pesquisa para minimizar este risco potencial. Assim, faremos um período de adaptação e esperamos estar familiarizadas com a criança no início e no decorrer da pesquisa. Tudo será planejado para reduzir os riscos da participação dela, inclusive, se ela sentir dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se houver vontade, poderá conversar com as pesquisadoras sobre o assunto. A criança tem liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento sem que isso lhe traga prejuízos.

O (a) senhor (a) e o (a) menor de idade pelo qual é responsável não receberão remuneração pela participação. A participação dele (a) poderá contribuir para um maior conhecimento sobre as representações que os alunos têm sobre as aulas de Educação Física na escola. As respostas do (a) menor não serão divulgadas de forma

a possibilitar a sua identificação. Além disso, o (a) senhor (a) está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone das pesquisadoras, bem como, o contato do Comitê de Ética, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Informamos que este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de São Paulo, o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Assim:

Eu, _____ (escreva o nome completo legível do pai/mãe/responsável legal) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do (a) menor de idade _____ (escreva o nome completo legível do/a menor) pelo qual sou responsável, sendo que:

aceito que ele (a) participe da pesquisa.
 não aceito que ele (a) participe da pesquisa.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) responsável do (a) menor

Contato com as Pesquisadoras:

Myrian Nunomura - E-mail: mnunomur@usp.br; Fone: (16) 3315-0529

Cristiana Ap. de Souza Oliveira - E-mail: cristianaoliveira@usp.br; Fone: (16) 99163-9893

Contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) / Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (EEFERP - USP):

Fone (16) 3315-0494; e-mail: cep90@usp.br

(O contato do CEP refere somente aos aspectos éticos da pesquisa)

APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às Crianças



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa chamada “Representações de Educação Física escolar por crianças do Ensino Fundamental”.

Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe desta pesquisa. Nesta pesquisa, queremos saber o que os (as) alunos (as) pensam e entendem sobre as aulas de Educação Física na escola. Assim, estamos convidando crianças como você, que estejam matriculadas a partir do 5º ano do Ensino Fundamental e participe regularmente das aulas de Educação Física na EMEF [REDACTED].

Se você concordar, você irá participar de uma entrevista sobre a prática de atividades, sobre as suas aulas de Educação Física, o que você pensa sobre estas aulas e, também, algumas perguntas sobre você mesmo, as quais iremos lhe apresentar. A entrevista irá durar de 30 a 60 minutos (aproximadamente) e será uma espécie de bate-papo sobre estes assuntos de acordo com as respostas que você nos der. Você também será convidado para a realização de um desenho sobre os mesmos assuntos.

Caso você aceite participar, vamos marcar um dia na sua escola em um horário que não prejudique as suas aulas. Se as aulas na escola não puderem ser presenciais por causa da pandemia da COVID-19, faremos de modo remoto (virtual). A entrevista poderá ser gravada e as professoras pesquisadoras não divulgarão seu nome. Depois que você e as outras crianças forem entrevistadas, nós vamos analisar as respostas de todas que participaram. Com estes dados, poderemos perceber muitas coisas que podem melhorar a Educação Física nas escolas e elevar o nível da qualidade desta disciplina.

A entrevista proposta é segura e nós achamos que não oferece riscos ou danos corporais a você. Talvez, você possa sentir algum desconforto com alguma pergunta que relacione emoções ou lembranças desagradáveis. Sendo assim, tentaremos minimizar situações deste tipo e não vamos insistir para que você responda perguntas indesejáveis. Nós estaremos presentes enquanto você participa da entrevista. Então, se tiver alguma dúvida, poderá perguntar para nós e a qualquer momento, você poderá interromper a pergunta ou a entrevista caso te incomode. Isto não lhe trará nenhum problema. Saiba que existe uma garantia de ajuda para você caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa e, também, a disponibilidade de informações sobre isto e sobre o acompanhamento da pesquisa, inclusive dos benefícios, se tiver, conforme resolução específica vigente em nosso país (Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde).

Você e seus pais/responsáveis poderão perguntar qualquer coisa sobre essa pesquisa a qualquer momento. Deixamos os nossos contatos no final deste documento. Qualquer dúvida pode ser perguntada para nós. Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser e não tem problema se você desistir de participar durante a pesquisa.

Se publicarmos os resultados desta pesquisa, não vamos identificar as crianças que participaram, isto é, ninguém saberá de nossa parte (pesquisadoras) que foi você que respondeu a pesquisa deste trabalho.

Se você participar desta pesquisa podem acontecer coisas boas. Por exemplo, que professores e professoras de Educação Física e outros (as) profissionais como diretores (as) e coordenadores (as) percebam como podem melhorar as aulas, podendo proporcionar mais qualidade.

Você e seus pais/responsáveis não irão gastar dinheiro para participar desta pesquisa. Portanto, não haverá nenhuma forma de reembolso.

Haverá duas vias originais deste documento. Uma ficará com você e a outra será guardada. Qualquer dúvida que você ou seus pais/responsáveis tiverem, é só perguntar para nós.

Assim:

Depois de ler este documento e receber as explicações da pesquisadora:

(_____) EU CONCORDO em participar desta pesquisa.

(_____) EU NÃO CONCORDO em participar desta pesquisa.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2022.

Nome/assinatura do (a) aluno (a) que aceita participar da pesquisa

Contato das Professoras Pesquisadoras:

Myrian Nunomura - E-mail: mnunomur@usp.br; Fone: (16) 3315-0529

Cristiana Ap. de Souza Oliveira - E-mail: cristianaoliveira@usp.br; Fone: (16) 99163-9893

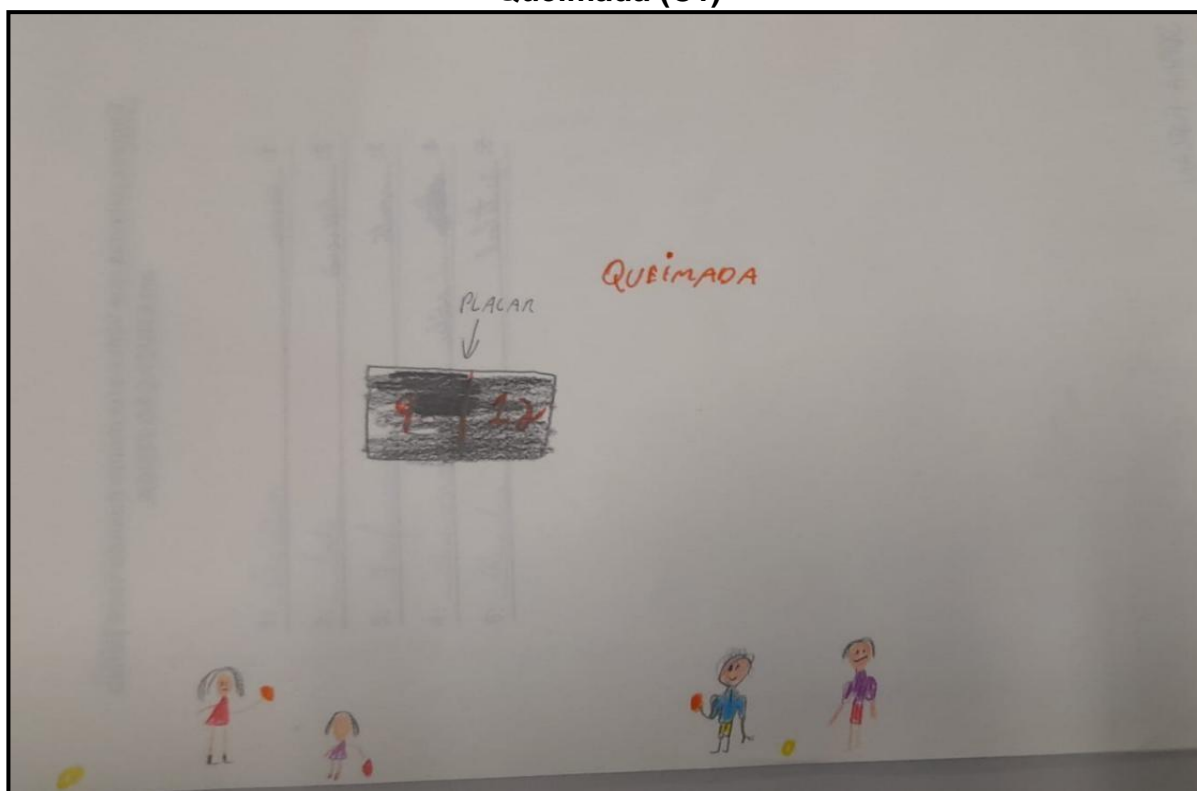
Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/ Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (EEFERP - USP):

Fone (16) 3315.0494 e-mail: cep90@usp.br

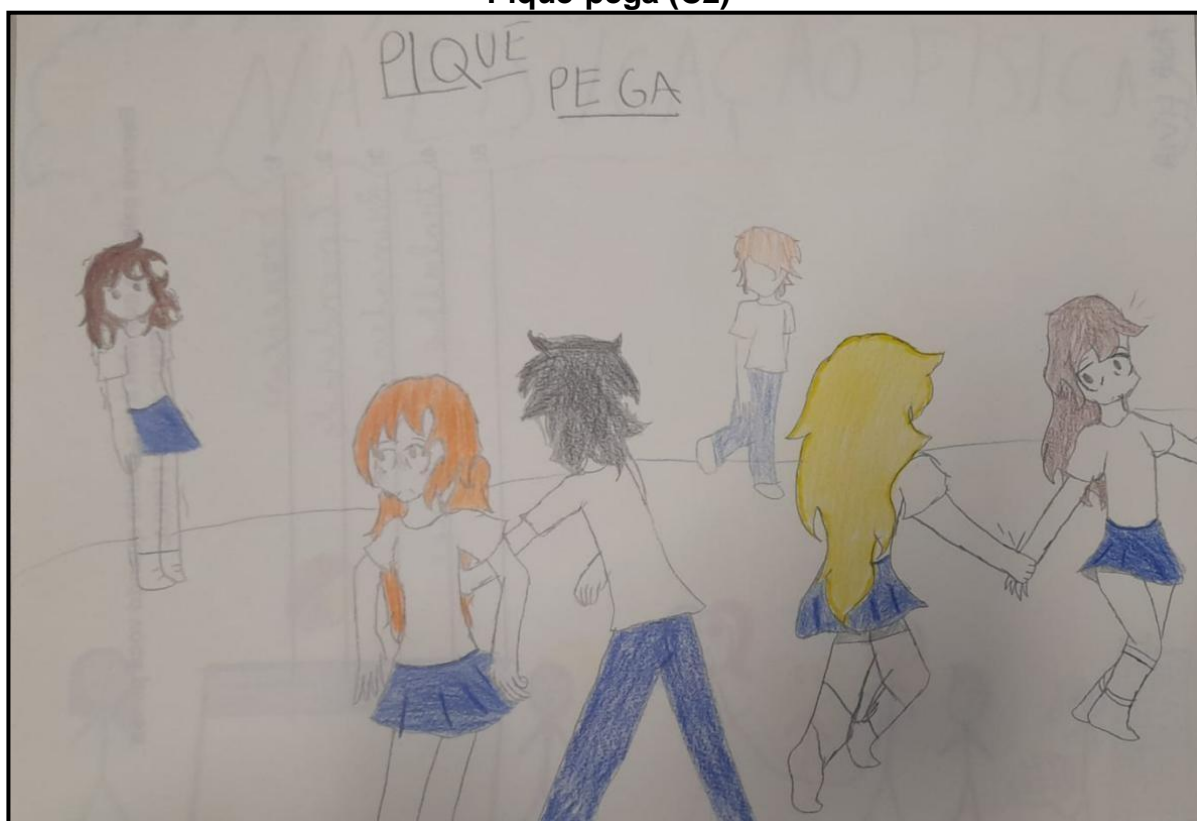
(O contato do CEP refere somente aos aspectos éticos da pesquisa)

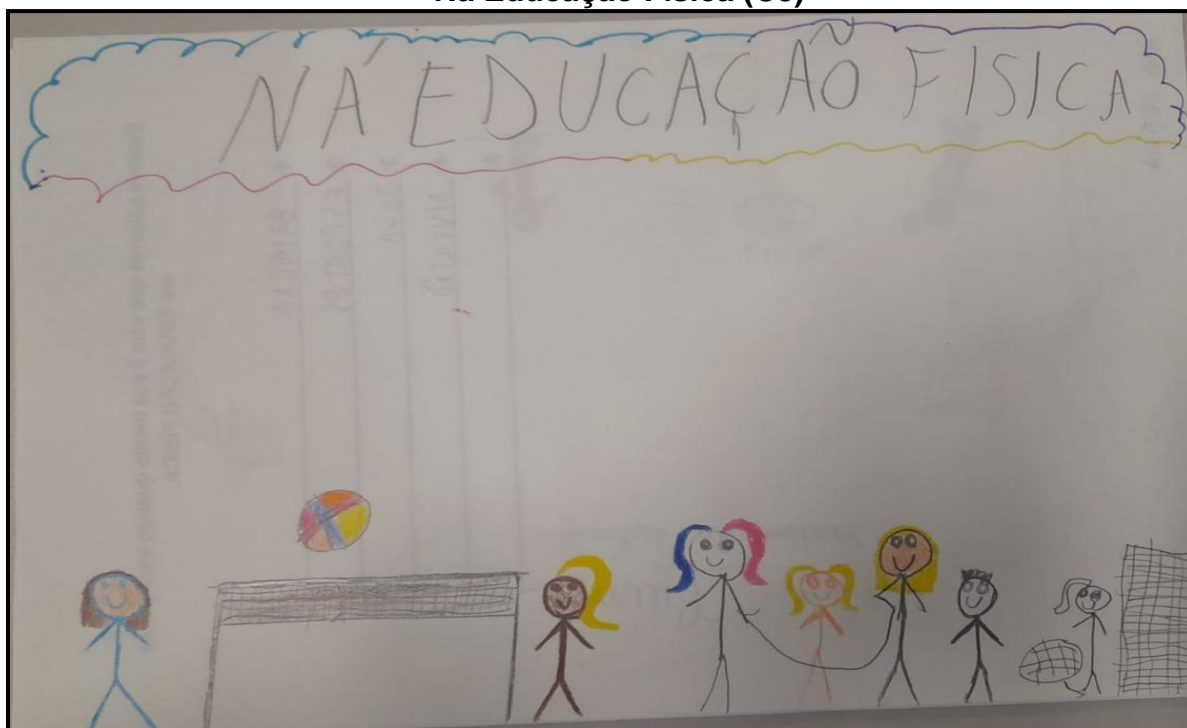
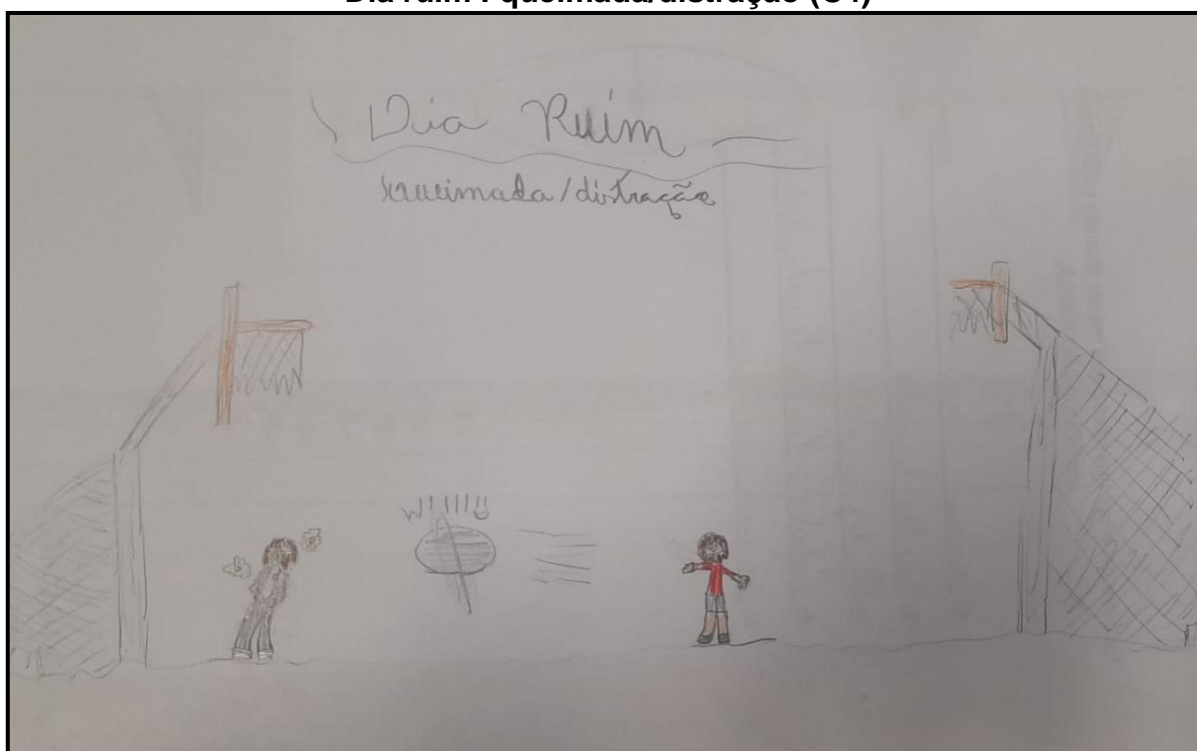
APÊNDICE C - Fotos das produções gráficas

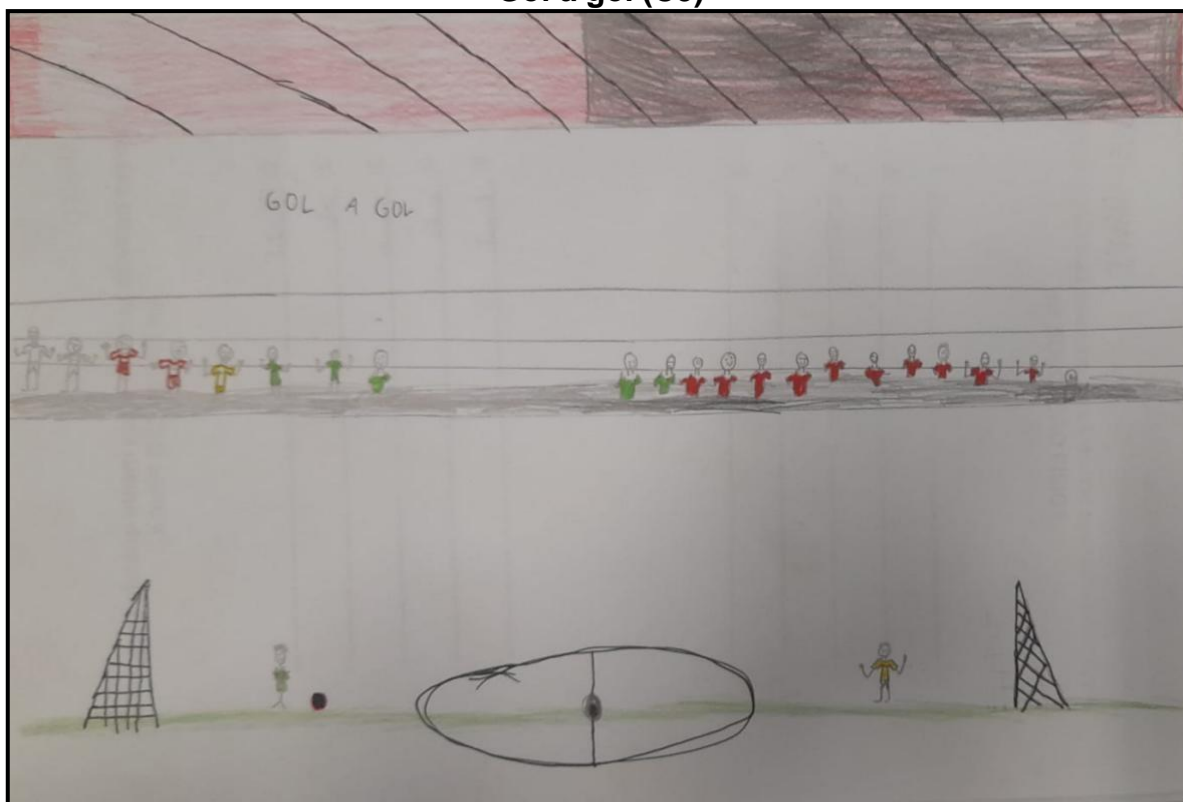
Queimada (C1)



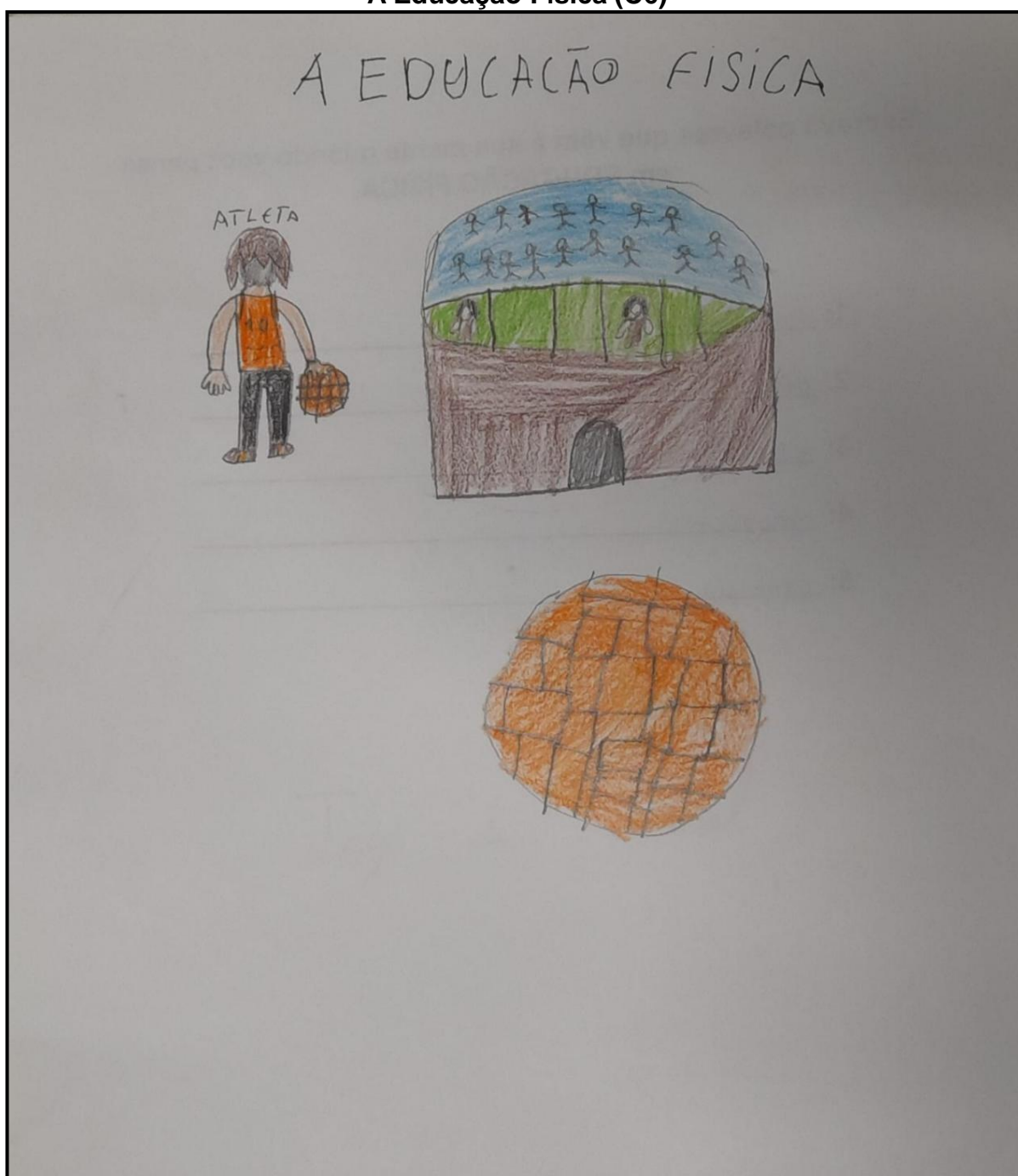
Pique-pega (C2)



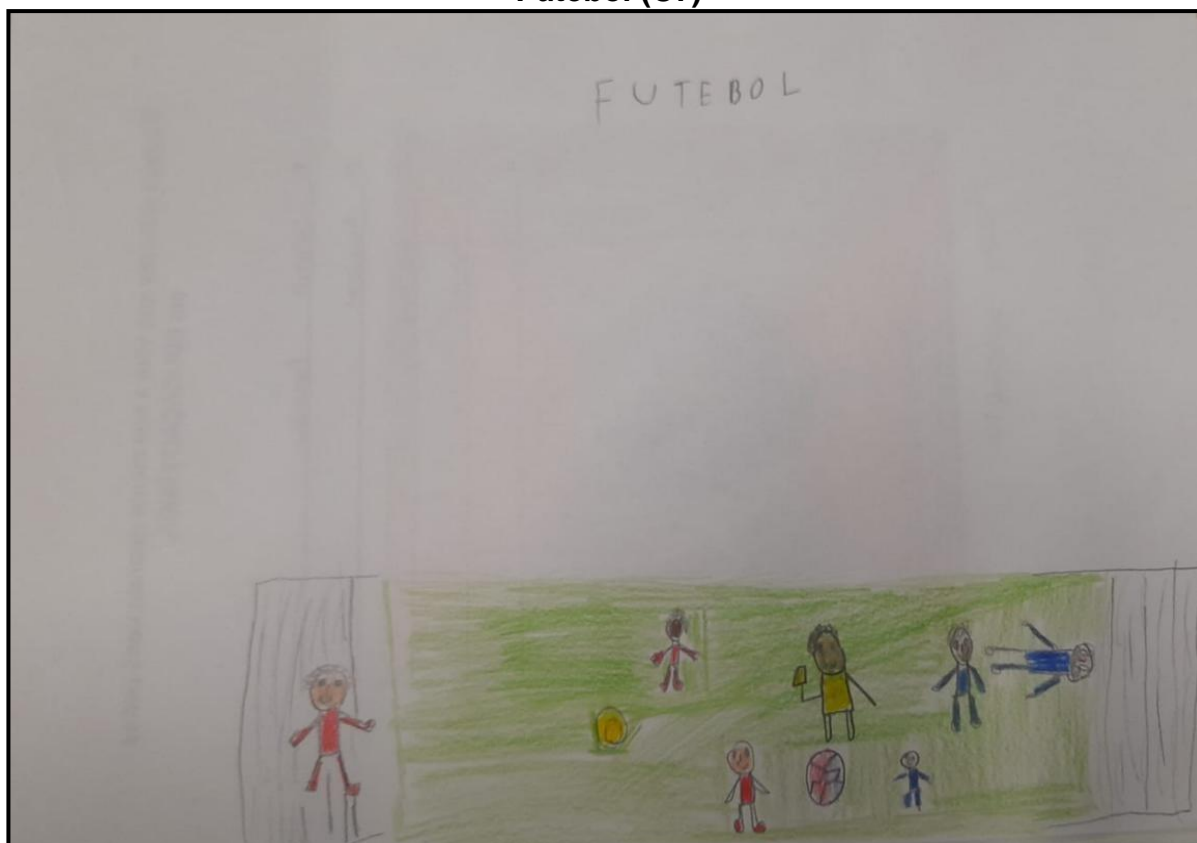
Na Educação Física (C3)**Dia ruim : queimada/distração (C4)**

Gol a gol (C5)

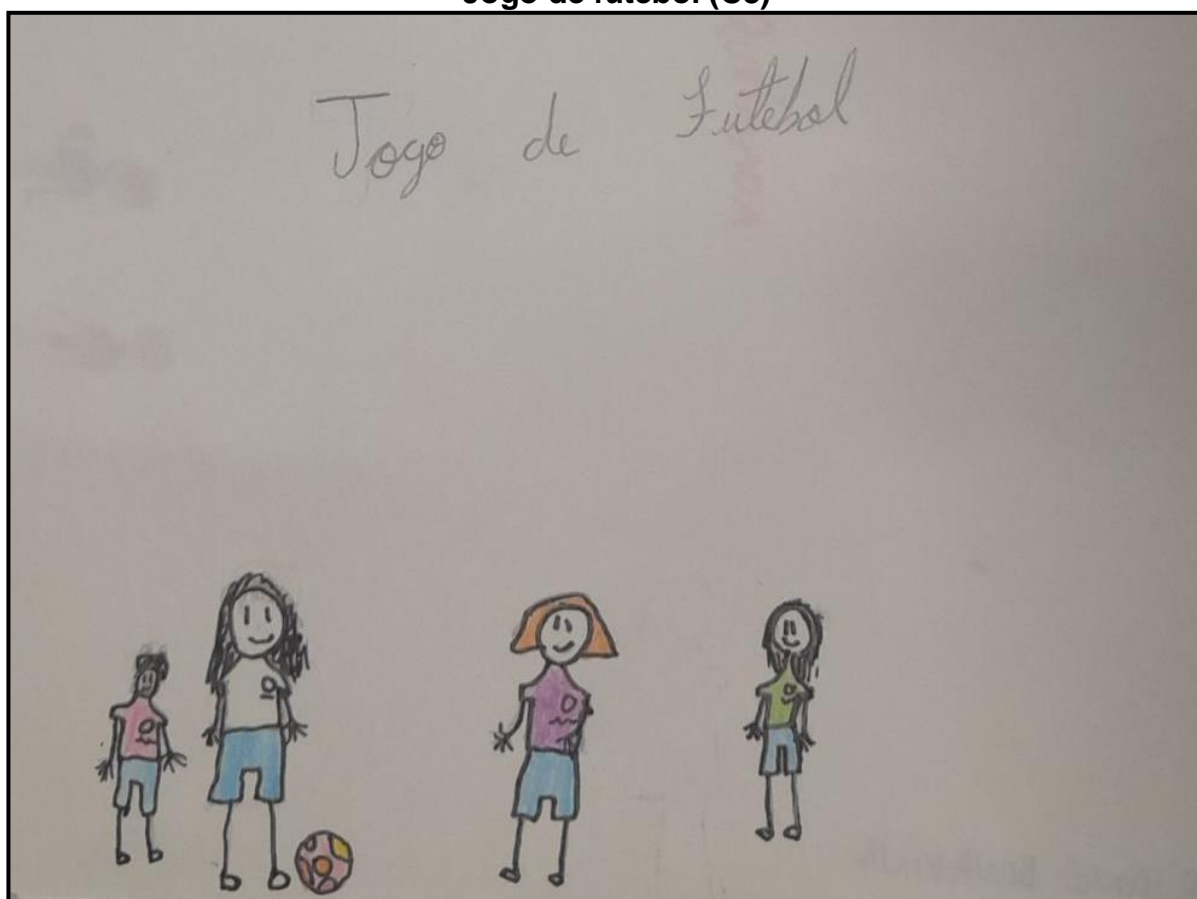
A Educação Física (C6)



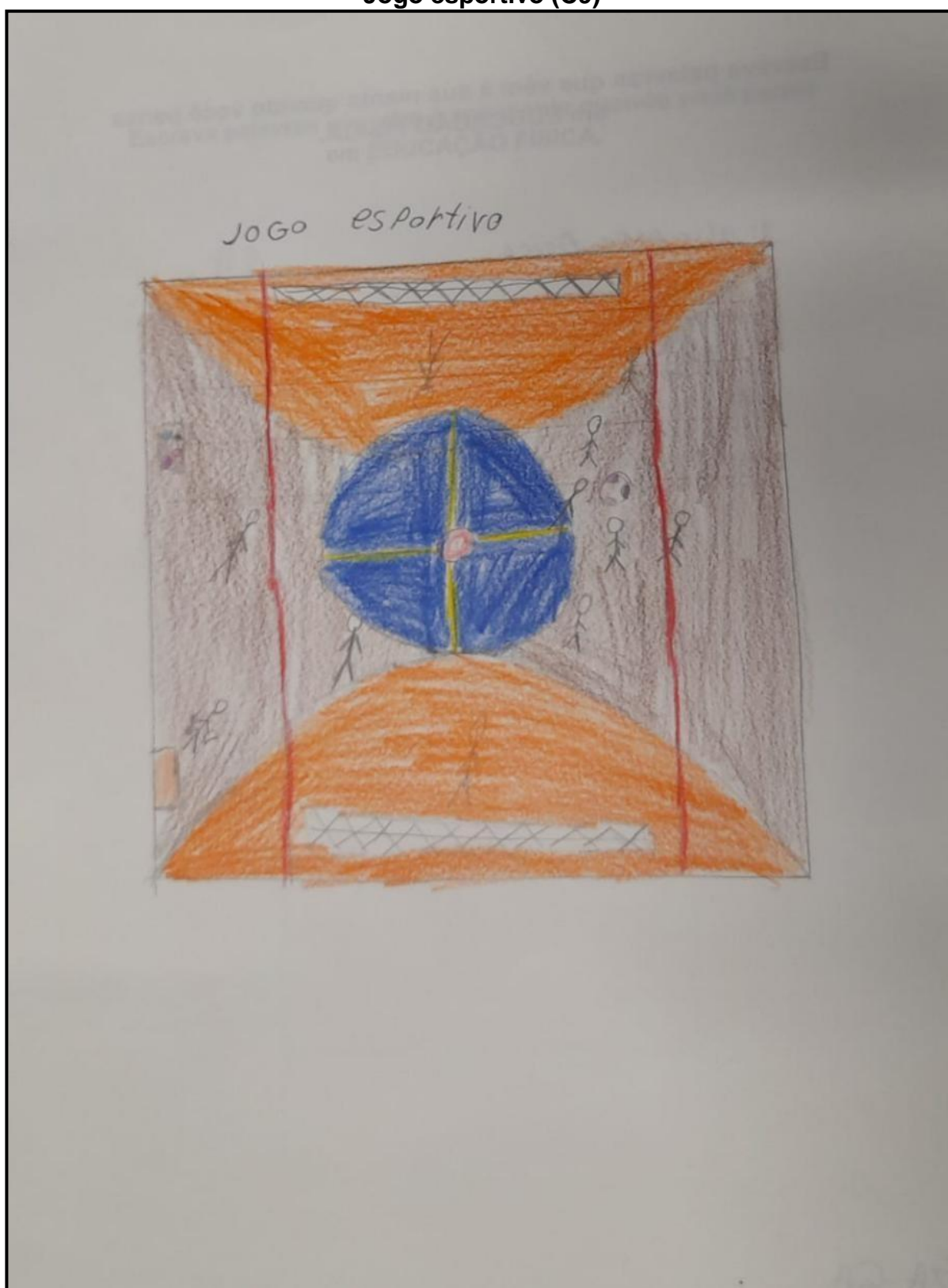
Futebol (C7)

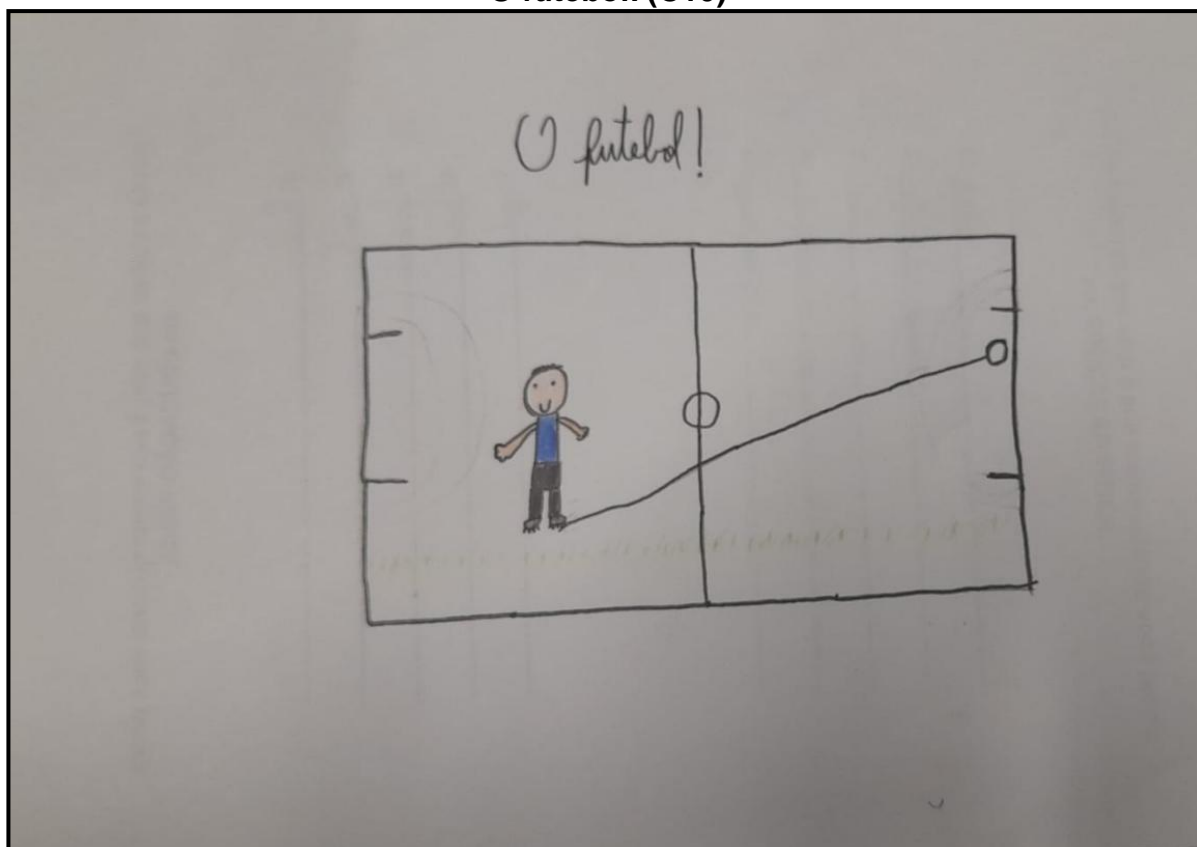
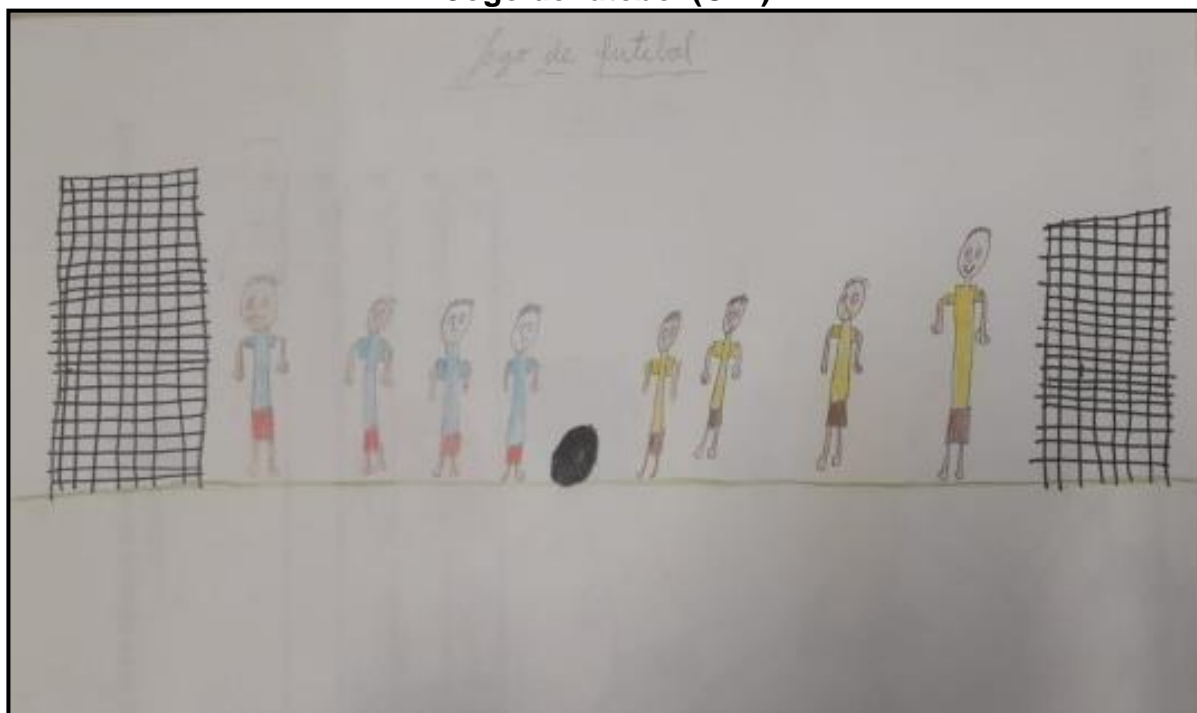


Jogo de futebol (C8)



Jogo esportivo (C9)

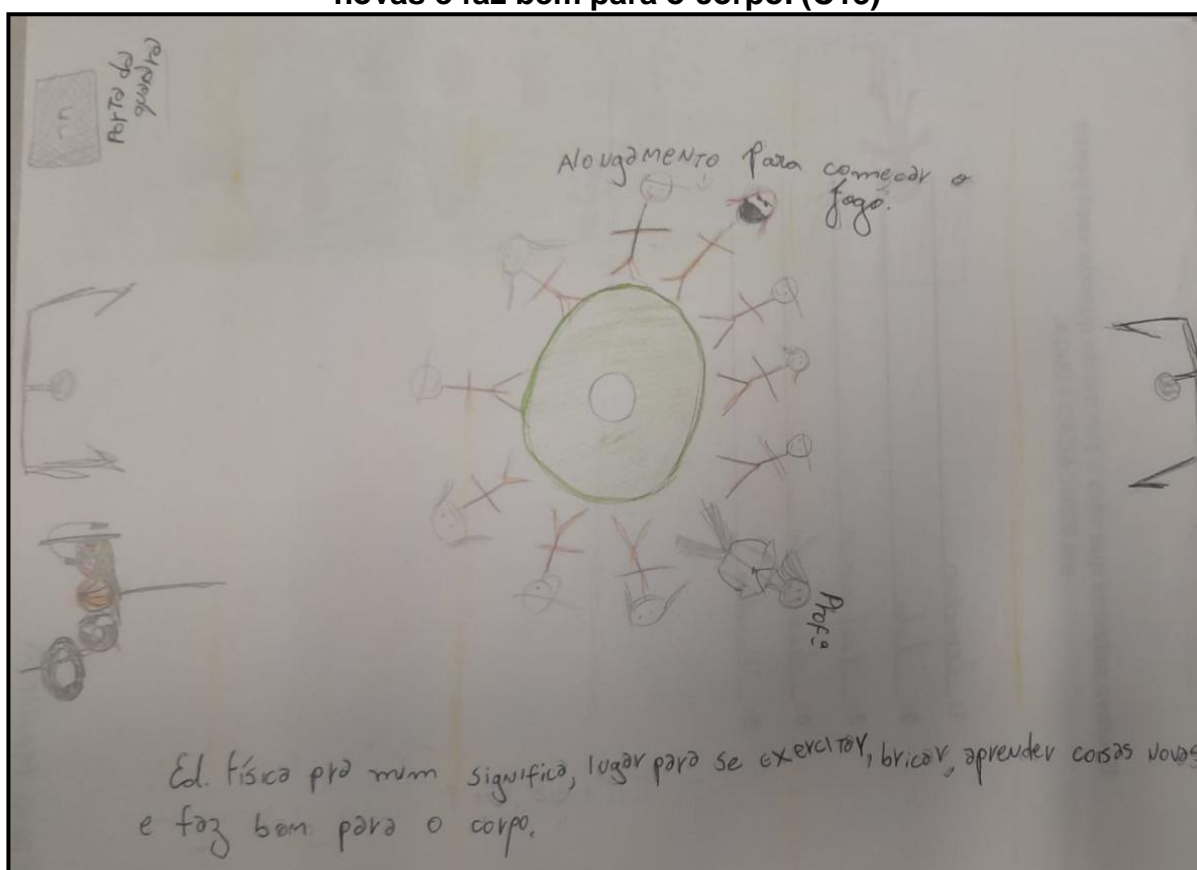


O futebol! (C10)**Jogo de futebol (C11)**

Tentando fazer o gol! (C12)



Ed. Física pra mim significa, lugar para se exercitar, brincar, aprender coisas novas e faz bem para o corpo. (C13)



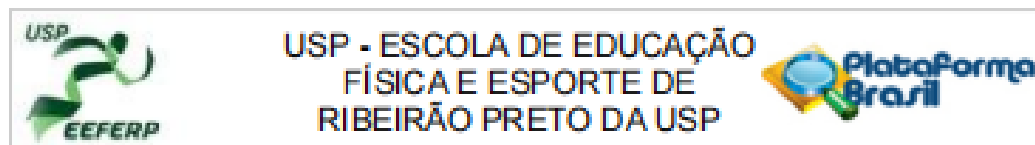
APÊNDICE D - Roteiro de perguntas das entrevistas

As perguntas que pautaram as entrevistas foram as seguintes:

- 1) Me conte sobre a sua rotina na escola. O que mais gosta e menos gosta? E nos anos iniciais, como eram?
- 2) Me conte sobre as suas aulas de Educação Física. Como eram nos anos iniciais?
- 3) Você acha a Educação Física importante?
- 4) Ao longo dos anos iniciais, o que você aprendeu nas aulas de Educação Física?
- 5) Você acha que esse aprendizado teve/tem algum significado na sua vida?
- 6) Você utiliza o que aprendeu nas aulas de Educação Física em outras situações do seu cotidiano? Caso sim, de que forma?
- 7) Qual foi o conteúdo que você mais se identificou? Por quê?
- 8) O que você mais gosta nas aulas de Educação Física? Por quê?
- 9) E o que você menos gosta? Por quê?
- 10) Se você fosse professor de Educação Física, o que você ensinaria aos seus alunos? Ou mudaria nas aulas?
- 11) Algum momento marcante na Educação Física? Explique.
- 12) E sobre a pandemia, como foram os seus estudos?

ANEXOS

ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Considerações discentes sobre a Educação Física escolar

Pesquisador: Myrian Nunomura

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40272620.8.0000.5659

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.475.960

Apresentação do Projeto:

Vide parecer anterior

Objetivo da Pesquisa:

Vide parecer anterior

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide parecer anterior

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide parecer anterior

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As pendências indicadas anteriormente foram atendidas.

Recomendações:

Nada consta

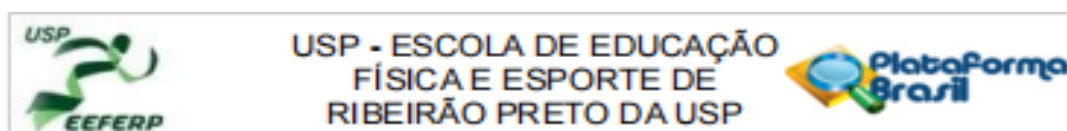
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nada consta

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Avenida Bandeirantes, 3900
 Bairro: VILA MONTEALEGRE CEP: 14.040-907
 UF: SP Município: RIBEIRÃO PRETO
 Telefone: (16)3315-0404 E-mail: cep00@usp.br



Continuação do Parecer 4.475.960

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|---------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1506396.pdf | 17/12/2020 21:08:08 | | Aceito |
| Outros | Carta_resposta_Cristiana.ASOliveira.pdf | 17/12/2020 21:07:29 | CRISTIANA APARECIDO DE SOUZA OLIVEIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_CEP_Cristiana_A_S_Oliveira_MODIFICADO.pdf | 17/12/2020 21:04:00 | CRISTIANA APARECIDO DE SOUZA OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALE_Alunos_MODIFICADO.pdf | 17/12/2020 21:03:26 | CRISTIANA APARECIDO DE SOUZA OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Resp_MODIFICADO.pdf | 17/12/2020 21:03:00 | CRISTIANA APARECIDO DE SOUZA OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | Autorizacao_escola_B.pdf | 19/11/2020 15:46:31 | CRISTIANA APARECIDO DE SOUZA OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | Autorizacao_escola_A.pdf | 19/11/2020 15:46:13 | CRISTIANA APARECIDO DE SOUZA OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Resp.pdf | 19/11/2020 15:44:27 | CRISTIANA APARECIDO DE SOUZA OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALE_Alunos.pdf | 19/11/2020 15:41:27 | CRISTIANA APARECIDO DE SOUZA OLIVEIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_CEP_Cristiana_A_S_Oliveira.pdf | 19/11/2020 15:40:29 | CRISTIANA APARECIDO DE SOUZA OLIVEIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha de Rosto_Cristiana_A_S_Oliveira.pdf | 16/03/2020 17:06:10 | CRISTIANA APARECIDO DE SOUZA OLIVEIRA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Bandeirantes, 3900
 Bairro: VILA MONTE ALEGRE CEP: 14.040-907
 UF: SP Município: RIBEIRÃO PRETO
 Telefone: (16)3315-0494 E-mail: cep90@usp.br