



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALAN DE AQUINO ROCHA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO JOGO DE REGRAS: um estudo entre professores
de Educação Física da rede pública estadual da Bahia.**

SALVADOR

2010

ALAN DE AQUINO ROCHA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO JOGO DE REGRAS: UM ESTUDO ENTRE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA
BAHIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

SALVADOR

2010

R672 Rocha, Alan de Aquino.

Representações sociais do jogo de regras : um estudo entre professores de educação física da Rede Pública Estadual da Bahia / Alan de Aquino Rocha. – 2010.

98 f.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

1. Educação física (ensino fundamental). 2. Representações sociais. 3. Jogos. 4. Regras. 5. Professores de educação física – Formação. I. Bordas, Miguel Angel Garcia. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

ALAN DE AQUINO ROCHA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO JOGO DE REGRAS: UM ESTUDO ENTRE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA
BAHIA.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,
Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Dr. MIGUEL ANGEL GARCIA BORDAS (UFBA)
(Orientador)

Dr^a. TÂNIA MARIA HETKOWSKI (UNEB)

Dr. FÁBIO ZOBOLI (UFS)

Dr. FERNANDO REIS DO ESPÍRITO SANTO (UFBA)

Data da aprovação: 17 de setembro de 2010

Salvador

2010

Dedico este trabalho a três pessoas cujas vidas tenho o privilégio de compartilhar. Pessoas que sempre me nutrem com amor e carinho, dando sentido à minha existência. Pessoas que nesta difícil caminhada do mestrado, foram privadas de uma considerável parte do meu tempo, da minha atenção, sentindo minha falta, mas sempre se alegrando com a minha chegada. Riram o meu riso e choraram o meu choro. Patricia, Christian e Aninha, este trabalho é dedicado a vocês – a minha família.

AGRADECIMENTOS

Considero que a gratidão é um dos sentimentos mais nobres do ser humano. E neste momento, muitos nomes poderiam estar aqui, mas como não há espaço para todos, eis alguns:

Ao meu Senhor e Salvador Jesus Cristo, nome que está acima de todo nome. Aquele que faz o impossível ser possível. O verdadeiro Mestre das nossas vidas.

À Universidade Federal da Bahia, por viabilizar o sonho de uma formação continuada gratuita e de qualidade. E por acolher um professor da rede pública e o seu sonho de seguir estudando.

Aos meus pais, Antonio e Lucinha, que além de amor e cuidado, deram-me a condição de existir e ser gente.

Aos meus irmãos, Tadson e Fulvia, por se alegrarem com a minha alegria.

Ao meu sobrinho Guilherme, cuja existência alegra nossas vidas.

À minha família de Vitória da Conquista: Dona Lourdes, Tita, Zé, Netinho, Matheus, Lucas e Aracely. Agradeço pelo acolhimento e amor sincero.

À memória do meu sogro, Seu Gileno, meu segundo pai aqui na Terra. Um amante da família e um entusiasta da universidade pública.

Aos meus irmãos em Cristo, pelas orações, pela torcida, e por me ensinarem a valorizar as coisas simples da vida.

Ao meu irmão e pastor Carlos Sá, por me ajudar a encontrar direção e desatar os “nós” da caminhada.

Ao meu querido orientador, Prof. Miguel Bordas, pelas palavras que sempre foram de incentivo, pelo acolhimento num momento extremamente delicado da minha carreira acadêmica e pela grande generosidade.

Ao Prof. Antonio Marcos Chaves e sua fiel escudeira Delma, por me inserirem tão docemente no mundo das representações sociais.

Ao corpo diretor do meu querido Colégio Estadual Vale dos Lagos, professores Cláudio, Edinueza, Antonilda e Iara, pelas muitas ajudas e constante incentivo.

Ao querido amigo e irmão, Samuel, pela escuta sensível e apoio constante.

A todos os colegas professores que têm lutado pela legitimação da Educação Física.

A todos aqueles que um dia estiveram na condição de meus alunos. Desde o menorzinho até o mais experiente: vocês deram vida às letras que compõem este trabalho. Agradeço a Deus por ter permitido que nossas vidas se entrelaçassem.

“Quem é sábio e tem entendimento entre vocês? Que o demonstre por seu bom procedimento, mediante obras praticadas com a humildade que provém da sabedoria. (...) Mas a sabedoria que vem do alto é antes de tudo pura; depois, pacífica, amável, compreensiva, cheia de misericórdia e de bons frutos, imparcial e sincera. O fruto da justiça semeia-se em paz para os pacificadores.”

(Tiago 3:13,17)

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------------|---|----|
| QUADRO 1 - | Interpretação da organização estrutural do núcleo central | 61 |
| QUADRO 2 - | Provável organização estrutural do núcleo central | 64 |
| QUADRO 3 - | Categorização das palavras associadas ao jogo de regras | 65 |

ROCHA, A.A. **Representações sociais do jogo de regras: um estudo entre professores de Educação Física da rede pública estadual da Bahia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – Salvador, 2010.
Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

RESUMO

O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa: Filosofia, linguagem e práxis pedagógica e insere-se no âmbito de estudos pautados na Teoria das Representações Sociais, cujos princípios visam discutir e apontar o saber do senso comum, constituído por um conjunto de informações, opiniões, crenças e atitudes partilhadas por um grupo a respeito de um dado objeto social (MOSCOVICI, 1978). Este estudo teve o objetivo de identificar e problematizar as representações sociais de professores de Educação Física que atuam na educação básica da rede pública estadual da Bahia sobre o jogo de regras, e a estruturação destas representações, localizando os seus possíveis elementos centrais e periféricos (ABRIC, 1998). Partiu-se do princípio de que tais representações podem trazer informações à própria Educação Física – e a seus professores e professoras – a respeito dos seus papéis assumidos, não-assumidos, praticados, não-praticados em relação ao entendimento do potencial educativo do jogo e sua utilização como conteúdo das aulas. Sabe-se que a representação social é instituída e instituidora da realidade social na qual as práticas estão inseridas, portanto, os papéis poderão ser repensados e ressignificados de acordo com a relevância das informações. A pesquisa de natureza quantitativo-qualitativa foi realizada durante o XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) /III Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), ocorrido em setembro de 2009, na cidade de Salvador, na Bahia. Por meio de uma dinâmica de associação livre de palavras, 90 professores indicaram cinco palavras relacionadas ao estímulo “jogo de regras”. Em seguida, dentre estas, escolheram as duas que julgavam mais importantes. Os dados foram analisados pelo software EVOC 2003, o qual produz um quadro de quatro casas contendo o núcleo central (NC) e o sistema periférico (SP) das representações sociais. O segundo momento de coleta de dados consistiu na realização de um grupo focal, com a participação de nove professores representantes de suas respectivas Diretorias Regionais de Educação, os quais também haviam participado da primeira coleta. A esses foram apresentados os resultados e, seguindo um roteiro de perguntas, foi possível qualificar os dados obtidos. Os resultados nos indicam que o núcleo central das representações dos professores foi constituído pelas palavras “disciplina”, “organização” e “respeito”, reforçando a forte e histórica influência das instituições militar e esportiva no âmbito da Educação Física escolar. Identificamos ainda, que no sistema periférico, a existência das palavras “companheirismo”, “criatividade”, “equipe”, “estratégia”, “integração” e “socialização” sinalizam avanços significativos nas representações sobre o jogo de regras, sugerindo a possibilidade de modificação das representações dos professores.

Palavras-chave: Representações Sociais. Educação Física escolar. Jogo de regra. Formação de professores.

ROCHA, A.A. **Social representations of game rules: a study among physical education teachers from public schools in Bahia.** Thesis (MA in Education) – School of Education, Federal University of Bahia – Salvador, 2010.
Advisor: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

ABSTRACT

This study is linked to the line of research: Philosophy, language and pedagogical practice and falls within the scope of studies guided by the Theory of Representations, the principles aim to discuss and know the point of common sense, consisting of a set of information, opinions, beliefs and attitudes shared by a group on a given social object (Moscovici, 1978). This study aimed to identify and discuss the social representations of physical education teachers who work in basic education of the public state of Bahia on the game rules, and structure of these representations, finding their possible central and peripheral elements (ABRIC, 1998). It started from the premise that such representations can bring information to their own physical education - and their professors and teachers - about their roles assumed, non-undertaken, charged, non-committed in relation to understanding the educational potential of game and its use as a content of lessons. It is known that the representation is established and the establishing of social reality in which practices are located, so the papers could be rethought and reinterpreted according to the relevance of information. The research of quantitative and qualitative nature was held during the XVI Brazilian Congress of Sports Science (CONBRACE) / Third International Congress of Sports Science (CONIC), which occurred in September 2009, in Salvador, Bahia. Through a dynamic of free association of words, 90 teachers indicated stimulus words related to the "game rules". Then, among those, who chose the two judged most important. The data were analyzed by EVOC 2003, which produces a table of four houses containing the core (NC) and the periphery (SP) of social representations. The second phase of data collection consisted of a focus group, involving representatives of nine teachers from their respective Regional Boards of Education, who also had attended the first gathering. To these results were presented and, following a script of questions, it was possible to classify the data. The results indicate that the core of the representations of teachers was formed by the words "discipline", "organization" and "respect", reinforcing the strong influence of historical and military institutions and sports in physical education. We identified also that in the peripheral system, the existence of the words "fellowship," "creativity," "team", "strategy", "integration" and "socialization" signals significant progress in the representation of the game rules, suggesting the possibility of modification of teachers' representations.

Keywords: Social Representations. School Physical Education. Game rule. Teacher's formation.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO: descrevendo uma trajetória | 12 |
| 1. O JOGO EM JOGO | 18 |
| 1.1 O jogo segundo Piaget | 18 |
| 1.1.1 Jogo de exercício | 18 |
| 1.1.2 Jogo simbólico | 19 |
| 1.1.3 Jogo de construção | 20 |
| 1.1.4 Jogo social ou jogo de regra | 20 |
| 1.1.4.1 As regras do jogo em Piaget | 21 |
| 1.1.4.2 A prática das regras: os primeiros estágios | 23 |
| 1.1.4.3 A prática das regras: o terceiro e quarto estágios | 24 |
| 1.1.4.4 A consciência da regra: os dois primeiros estágios | 24 |
| 1.1.4.5 A consciência da regra: o terceiro estágio | 26 |
| 1.1.4.6 Considerações sobre o jogo | 26 |
| 1.2 O jogo no contexto educacional | 27 |
| 1.3 O jogo e suas relações com o trabalho | 28 |
| 1.4 O jogo como elemento da cultura | 30 |
| 1.5 Outros aspectos importantes do jogo | 31 |
| 2. EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA | 35 |
| 2.1 O início da formação profissional | 36 |
| 2.2 A Educação Física no currículo escolar: a busca pela legitimidade | 38 |
| 2.3 Do que trata a educação física na escola: a questão dos conteúdos | 43 |
| 2.3.1. Abordagem Construtivista | 44 |
| 2.3.2 Abordagem Crítico-superadora | 46 |
| 2.3.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais | 48 |
| 2.4 O jogo como conteúdo das aulas de Educação Física | 49 |
| 3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS | 50 |
| 3.1 A Teoria do Núcleo Central | 53 |
| 4. METODOLOGIA | 56 |
| 4.1 Delineamento da pesquisa | 56 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2 Aspectos gerais | 57 |
| 4.3 Os contextos e procedimentos para coleta de dados | 58 |
| 4.4 Os participantes da pesquisa | 59 |
| 4.5 Instrumentos e técnicas | 59 |
| 4.5.1 A Associação Livre de Palavras | 60 |
| 4.5.2 O software EVOC | 60 |
| 4.5.3 O grupo focal | 61 |
| 4.6 Coleta de dados | 62 |
| | |
| 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO | 64 |
| 5.1 A centralidade do núcleo e os seus elementos periféricos | 66 |
| 5.2 Uma análise sobre o resultado da zona de contraste | 70 |
| 5.3 Um olhar sobre as categorias construídas | 71 |
| 5.3.1 Aspectos fundamentais do jogo | 71 |
| 5.3.2 Aspectos didático-pedagógicos | 73 |
| 5.3.3 Concepção esportivizante do jogo | 75 |
| 5.3.4 Formação do sujeito | 76 |
| | |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 79 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 84 |
| | |
| ANEXOS | 91 |
| | |
| APÊNDICE | 97 |

INTRODUÇÃO: descrevendo uma trajetória

O início...

Costumo dizer que não escolhi a carreira de professor, fui escolhido por ela. Lembro-me que quando ainda cursava o segundo ano do ensino médio, uma professora, então orientadora educacional da Escola Estadual Polivalente de Aratu, em Simões Filho, nos apresentou uma publicação destinada a auxiliar vestibulandos em busca de uma opção profissional. Confesso que mal sabia o que era vestibular, quanto mais que área escolheria. Contudo, aquela aula teve uma repercussão fantástica em minha vida, já que da leitura daquele manual, viria à escolha pela Educação Física.

Muitos que optam por cursar Educação Física o fazem em função da sua aproximação com o esporte ou prática de atividades físicas e comigo não foi diferente. A natação e o voleibol pareciam ser naquele momento, pré-requisitos necessários para uma futura carreira como professor de Educação Física.

Licenciatura?

Em 1993, comecei a cursar **Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal da Bahia**, sem saber direito o que aquilo significava. Fui o 13º colocado em uma turma de quarenta alunos ingressos, alimentando o sonho de ter a minha própria academia ou algo parecido. Porém, aos poucos fui percebendo que a minha visão sobre a Educação Física, advinda dos anos de vivência escolar, na condição de aluno, necessitava de urgente ampliação e reformulação.

Estou convicto que vivi o momento de maior efervescência das discussões afetas à Educação Física no Brasil e na Bahia, dentro do curso da UFBA, pois vivíamos os reflexos da crise de paradigmas iniciada na década de 80, que segundo Ghiraldelli Júnior (2001), representou o momento de total ebulição da Educação Física brasileira, “na busca por seu papel, valores e objetivos” (ROCHA, 2006, p.8), e a década de 90, marcada pelo surgimento das novas abordagens propositivas para a Educação Física escolar (CASTELLANI FILHO, 1994).

O impacto direto em nossa formação foi inevitável. O curso, ainda que de forma implícita, dividiu-se entre professores e alunos que defendiam a formação do professor de Educação Física, com um viés generalista, mas com forte tendência para atuação escolar

(campo formal), com o qual me identifiquei, e o outro grupo que entendia que a formação deveria estar concentrada para o campo não formal – como academias e clubes.

O universo escolar...

A oportunidade de fazer um estágio, em 1994, lecionando em turmas de 5^a à 8^a séries do ensino fundamental, na mesma escola onde cursei o ensino médio¹, foi determinante para a definição da escolha do meu lócus de atuação – a escola.

A minha inserção no universo escolar, agora na condição de professor, trouxe a certeza de que a escola passaria a ocupar o centro da minha formação. Gosto muito do termo “universo escolar”, pois traduz em seu sentido toda a riqueza da escola, com suas nuances e contornos próprios. Destaca todo o dinamismo que a escola possui enquanto um recorte, uma aproximação da realidade que acerca, habitada por atores que representam com fidedignidade os seus papéis.

Tenho convicção do salto qualitativo que obtive como professor em formação pelo simples fato de, antes de concluir o quarto semestre do curso, ter a oportunidade de pisar o “chão da escola”. Esta experiência marcou definitivamente minha trajetória.

Antes da conclusão da licenciatura em 1997, passei também a lecionar em uma escola da rede particular, atuando em turmas de educação infantil. Foram sete longos anos que, mesmo evidenciando grandes lacunas deixadas na minha formação, me aproximaram do encantador universo infantil, causando uma mobilização pessoal na busca de conhecimentos necessários para atuação do professor de Educação Física neste ciclo de aprendizagem. O contato com as crianças fez despertar o interesse pelo aprofundamento dos estudos sobre o jogo.

Ainda na licenciatura...

Definido o meu campo de atuação profissional, aproveitei outras oportunidades de ampliar os conhecimentos e viver mais a universidade. A convite de três colegas veteranos, fiz parte de duas gestões do Diretório Acadêmico do Curso de Educação Física. Esta experiência trouxe a responsabilidade de zelar pelo bom andamento do curso, além de garantir o prosseguimento da realização anual da Semana de Educação Física, que se constituiu

¹ Escola Polivalente de Aratú.

verdadeiramente em um evento construído por e para alunos, contando com a valiosíssima ajuda de alguns professores.

Além de compor a direção do Diretório Acadêmico, tive a oportunidade de participar do primeiro núcleo de pesquisa do curso de Educação Física da UFBA – O NEPEL². Uma iniciativa pioneira que abriu caminho para os grupos de pesquisa que atualmente funcionam na Faculdade de Educação da UFBA.

Esta primeira experiência como pesquisador foi fundamental para o meu retorno à vida acadêmica.

Um precioso hiato...

Após concluir o curso em 1997, não tínhamos, em Salvador, opções interessantes para a continuidade dos estudos. Eu já havia definido a Educação Física Escolar como campo das minhas observações, portanto, não investiria tempo em algo distante disto.

Resolvi aproveitar as oportunidades de trabalho que foram surgindo, sempre vinculadas à escola. Como costumo dizer: “fiquei impregnado pela escola”. Comecei a construir uma prática consistente, dialogando com colegas de outras áreas do conhecimento, trazendo para o campo da Educação Física escolar os seguintes temas: pedagogia por projetos; organização do tempo didático; agrupamentos; produção de conhecimento; tipologia de conteúdos; propostas para avaliação, dentre outros³.

Mesmo afastado da vida acadêmica, a vivência no chão da escola, dava significado às minhas ações e aos projetos que criávamos. Neste percurso, tive a oportunidade de estabelecer parcerias com outros professores, que foram fundamentais no incentivo pela continuidade dos estudos. Pois, conforme disse anteriormente, a escola é dinâmica, viva e requer de nós professores uma constante busca.

A cada aula, a cada dia, a prática fazia emergir questões para as quais não conseguia dar respostas imediatas, além de surgirem outras que mereciam um tratamento sistematizado.

Foi então que, passados dez anos da conclusão da licenciatura, resolvi dar passos e um novo significado ao hiato acadêmico que havia se instalado em minha carreira.

² Núcleo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer.

³ Os demais componentes curriculares já apresentam relevante produção em torno destes temas. Em função de suas raízes históricas, a Educação Física escolar distanciou-se das discussões existentes nas demais áreas, ocasionando um atraso que em muito contribui para a sua não legitimação enquanto componente curricular.

De volta...

Em 2006, participei e fui aprovado na seleção para a quinta turma do **Curso de Especialização em Metodologia da Educação Física e Esporte promovido pela Universidade do Estado da Bahia**, curso este, gratuito e com alto nível de qualidade, sobretudo pela composição do seu corpo docente.

Esta oportunidade de seguir com a formação foi decisiva para o estabelecimento de novos rumos para a carreira docente, pois além de acessar novos conhecimentos, fui inserido definitivamente no campo da pesquisa, com a possibilidade de escrever uma monografia que abordou um dos temas que emergiram do cotidiano escolar: **SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DAS ABORDAGENS PROPOSITIVAS DAS DÉCADAS DE 1980/1990: desafios e constatações.**

A continuidade dos estudos trouxe a convicção de que os anos de experiência acumuladas no chão da escola, seriam úteis na formação de outros professores de Educação Física. Passei então, a focar este objetivo investindo ainda mais nos estudos.

No primeiro semestre de 2007, cursei a disciplina Psicologia da Educação pertencente ao programa de pós-graduação em Educação da UFBA, na condição de aluno especial. Agregando o valor que necessitava, teve início o meu projeto de ingressar como aluno regular do Mestrado em Educação.

Também no início de 2007, fui aprovado na Seleção Pública de professores da Faculdade Regional da Bahia (UNIRB), para lecionar o componente curricular **Educação Física Escolar II – 1ª à 4ª séries do ensino fundamental** no Curso de Licenciatura em Educação Física. Esta experiência veio confirmar a intenção de atuar na docência superior com ênfase na formação de professores.

Considero importante ressaltar que mesmo ingressando na docência superior, sigo como professor de Educação Física da rede pública, atuando na educação básica. Esta vivência continua “alimentando” a prática como professor da graduação, permitindo um constante diálogo entre a academia e o cotidiano da escola.

De volta...

O ingresso como aluno regular do Mestrado em Educação do programa de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia, no primeiro semestre de 2008, teve relação direta com as experiências docentes vividas durante o “hiato acadêmico” descrito anteriormente, entre o final da graduação e o início da especialização. As observações a respeito da moralidade infantil nutriram o anteprojeto que seria desenvolvido na linha de pesquisa que investiga a práxis-pedagógica.

Entretanto, durante a árdua 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 pela moralidade infantil ficou o estudo sobre o jogo. Permaneceu, também, o interesse pela formação de professores, alicerçado na feliz descoberta das Representações Sociais, como a teoria que fundamentou a análise e possíveis contribuições desse estudo.

A proposta desse estudo foi verificar e analisar as representações sociais que professores de Educação Física da rede estadual da Bahia têm sobre o jogo de regras e, com isso, apontar possíveis reflexões sobre o trato deste conhecimento e a formação dos professores de Educação Física.

A opção pelo jogo de regras se justifica por três motivos: o primeiro diz respeito à importância do jogo na história da humanidade; o segundo, pelo valor educacional que agrega e o terceiro por ser um dos conteúdos mais presentes nas aulas de Educação Física.

No primeiro capítulo buscou-se discutir o jogo a partir de um referencial piagetiano, quando o mesmo estabelece uma classificação para os jogos (PIAGET, 1986). Também apresenta e analisa os estágios da consciência da regra (PIAGET, 1994). O capítulo inclui ainda as seguintes dimensões do jogo: o jogo no contexto educacional; o jogo e suas relações com o trabalho; o jogo como elemento da cultura e outros aspectos importantes.

O segundo capítulo aborda-se as relações existentes entre a Educação Física e a escola, partindo das referências históricas que situam o início da formação do professor de Educação Física. A seguir, discute a presença da Educação Física no currículo escolar pelo viés da busca pela legitimidade como componente curricular. Trata-se, ainda, da questão dos conteúdos na educação física escolar e a inserção do jogo como conteúdo das aulas.

O terceiro capítulo apresenta a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961,) considerada “a grande teoria” e, a partir dela, a Teoria do Núcleo Central (ABRIC,

1994). A Teoria do Núcleo Central defende a idéia de que toda representação social organiza-se em torno de um núcleo central e de um sistema periférico.

O quarto capítulo descreve-se todo o percurso metodológico que tornou esse estudo possível, incluindo a utilização do *software* EVOC (VERGÈS, 2005), que procedeu a análise das palavras evocadas através da técnica de associação livre, determinando o núcleo central e o sistema periférico das representações dos professores participantes da pesquisa.

No quinto capítulo apresenta-se a discussão dos resultados encontrados, considerando três aspectos: a centralidade do núcleo e os seus elementos periféricos; uma análise sobre a zona de contraste e um olhar sobre as categorias construídas a partir das palavras evocadas. Neste capítulo aparecem, também algumas falas dos professores participantes de um grupo focal realizado após a primeira coleta, quando lhes foram apresentados os resultados obtidos através da análise do EVOC.

O sexto capítulo destinou-se a apresentar as nossas considerações finais, transitórias e passíveis de questionamento, em torno do objeto de estudo e dos resultados encontrados. Além de defender um posicionamento diante dos resultados, levanta-se algumas reflexões acerca da utilização do jogo nas aulas de Educação Física e da formação de professores.

1. O JOGO EM JOGO

Entendendo a amplitude e complexidade em tratar o tema jogo e pela necessidade de se estabelecer uma referência teórica para abordagem do jogo de regra, optou-se por organizar este capítulo da seguinte forma: inicialmente apresentar-se a categorização dos jogos proposta por Piaget (1986). Opção que se justifica pelo fato deste autor apresentar as categorias sugeridas em quatro grandes grupos e favorecer a delimitação do uso do termo “jogo de regra” ao longo desse estudo.

Em seguida, a proposição da ampliação do olhar sobre o jogo, situando-o num contexto educacional, analisando suas relações com o trabalho, entendendo-o como elemento da cultura e evidenciando outros aspectos que merecem destaque.

1.1 O JOGO SEGUNDO PIAGET

Em seu livro *Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (1986), Jean Piaget agrupa os jogos em quatro categorias: jogos de exercício, jogos simbólicos, jogos de construção e jogo social ou de regra. A seguir, explicitamos cada um deles, dedicando atenção especial ao jogo de regra, objeto deste estudo.

1.1.1 JOGO DE EXERCÍCIO

Segundo Piaget (1986) os jogos de exercício representam o nascimento do jogo na vida da criança, sendo praticado nos dezoito primeiros meses. Este jogo se caracteriza pela longa repetição de uma prática motora, onde o prazer da realização da atividade está em sua própria reprodução. Os jogos são muito simples e servem como uma forma de favorecer a criança um constante teste do seu corpo e de materiais que estejam ao seu alcance. Dessa forma, o interesse por pegar os brinquedos, arremessá-los para longe, abrir e fechar objetos seguidos vezes, são exemplos de jogos de exercício.

Embora tenha sua gênese nos primeiros meses de vida da criança, o jogo de exercício pode ser praticado por pessoas de outras faixas etárias, uma vez que se trata de um jogo de autoconhecimento e por favorecer o surgimento de desafios ainda não assimilados. Entretanto,

espera-se que o interesse por estes tipos de atividade diminua com o avanço da idade e conseqüente diminuição do número de novos desafios.

Sobre esta forma inicial de jogo afirma Piaget:

...esses exercícios lúdicos, que constituem a forma inicial do jogo na criança, de maneira nenhuma são específicos dos dois primeiros anos ou da fase de condutas pré-verbais. Reaparecem, pelo contrário, durante toda a infância, sempre que um novo poder ou uma nova capacidade são adquiridos; durante sua fase de construção e adaptação simples... Mesmo o adulto age frequentemente do mesmo modo: é muito difícil, quando se acaba de adquirir, pela primeira vez, um aparelho de rádio ou automóvel, que o adulto não se divirta fazendo funcionar um ou passeando no outro, sem mais finalidade de exercer seus novos poderes (PIAGET, 1986, p.149).

A prática da Educação Física na educação infantil deve favorecer o desenvolvimento dos jogos de exercício, na perspectiva de criar um ambiente favorável à ampliação das experiências de movimento das crianças, visto que, cada vez com menos idade elas têm adentrado o ambiente escolar.

1.1.2 JOGO SIMBÓLICO

É o constante uso da imaginação que caracteriza o jogo simbólico. Piaget (1986) afirma que é nesta fase que ocorre a formação do símbolo na criança, a qual se dá por uma grande quantidade de jogos de “faz-de-conta”, momento em que as crianças imitam os elementos que apreendem da sua realidade, seja através de histórias que lhe foram contadas, do seu próprio cotidiano ou da relação com sua família. Os jogos simbólicos têm início, em geral, a partir dos três anos, podendo prosseguir até os sete. Ao se imaginarem brincando de escola ou de “papai e mamãe”, estão imitando elementos constituintes de sua realidade aos quais atribuem significativa importância.

O jogo simbólico para Piaget tem grande ligação com a formação e assimilação do símbolo, donde se espera que o interesse por este jogo permaneça limitado a infância. Contudo, pode-se afirmar que pessoas pertencentes a outras faixas etárias ainda apresentem interesse no jogo simbólico, na medida em que demonstrem certo fascínio em imaginar situações fantásticas. Ao ler um livro, ou assistir a um filme, o adulto alimenta sua imaginação tornando concreta uma realidade fantasiosa.

É importante ressaltar que não se está enfatizando uma modificação do conceito de jogo simbólico, mas destacando que há uma evolução da representação do símbolo nas diversas faixas etárias, fato que se afirma devido à manutenção do interesse por esta forma de

jogo.

Nas classes de educação infantil, principalmente, a inserção de jogos cantados, a encenação de histórias e personagens atrelados a desafios que utilizam diversas formas de movimentar-se, podem fazer das aulas de Educação Física, ricos momentos simbólicos que estimulem “os pequenos” a vencerem suas próprias limitações e a contribuírem com sua criatividade.

1.1.3 JOGO DE CONSTRUÇÃO

Os jogos de construção estão num meio termo entre o trabalho e o jogo, na busca pela manipulação de objetos e espaços na construção de um novo ambiente. Estes jogos também são encontrados em todas as faixas etárias, possibilitando uma prática tanto individual como coletiva.

Podemos observar as crianças praticando os jogos de construção quando brincam de montar e desmontar blocos de madeira, brinquedos de encaixar, castelos de areia e até utilizando utensílios domésticos. Nas demais faixas etárias observam-se o interesse em criar e manipular objetos mais introspectivamente, na montagem de quebra-cabeças e modelos de miniatura de carros e aviões, o que requer um alto grau de concentração e habilidades motoras.

Na escola, além dos diversos tipos de bola, outros materiais devem fazer parte das aulas de Educação Física. O professor ou professora pode planejar intervenções que favoreçam aos alunos a construção de brinquedos, equipamentos e objetos que venham a ser utilizados nas aulas.

1.1.4 JOGO SOCIAL OU JOGO DE REGRA

Diferente do declínio do jogo de exercício e simbólico que ocorre notoriamente no adulto, o jogo de regras passa a predominar e se estende por toda vida. Esse fato é explicado pelo surgimento da socialização. De acordo com Piaget (1986), o jogo de regras nasce do sentimento de regularidade e culmina com as sistematizações das regras, que podem se dar via “*institucional*” ou “*espontaneamente*”. Em seu estudo, Souza afirma que:

Pelo modo institucional, as regras são reguladas por convenções que estipulam, estruturam e impõem as normas. Já pela forma espontânea, as regras emergem das relações conduzidas pela reciprocidade e são construídas de acordo com convenções de mútuo acordo (SOUZA, 2002, p.54).

A categoria dos jogos sociais ou jogos de regras são a que apresentam maior diversidade. Esta diversidade abrange desde os jogos desportivos coletivos, tais como: basquete, voleibol, futebol, handebol, beisebol, passando pelos jogos cooperativos, jogos e brincadeiras de rua, até os jogos de tabuleiro.

O interesse por estes jogos tem início por volta dos sete anos de idade, sem apresentar uma idade de término. O jogo de regras é caracterizado pela busca comum de um mesmo objetivo, sendo delimitado por um determinado conjunto de regras. São realizados em grupos, sem uma delimitação mínima ou máxima de participantes (excetuando-se as modalidades esportivas com regras institucionalizadas).

Utilizando a definição de jogo de regra formulada por Piaget (1986), entendemos ainda ser relevante para melhor apreensão do nosso objeto de estudo, tecer algumas considerações sobre como se dá a construção das regras dentro do jogo e as relações existentes entre a prática e a consciência da regra.

1.1.4.1 AS REGRAS DO JOGO EM PIAGET

Os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais. Piaget (1932/1994) fez um estudo sobre o jogo de bolinhas que comporta um complexo sistema de regras (código) e toda uma jurisprudência. A riqueza dessas regras só poderá ser avaliada, à medida que se domina os seus pormenores.

Segundo Piaget (Ibid, 1994, p. 23) “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. A criança aprende a respeitar as regras morais que lhe são transmitidas pela maioria dos adultos. Ela as recebe elaboradas e quase nunca na medida das suas necessidades e do seu interesse. Nesta relação, configura-se um problema: analisar o que provém do conteúdo das regras e o que provém do respeito da criança pelos seus próprios pais.

Faz-se muito importante colocarmo-nos no ponto de vista da moral infantil. Mesmo quando as crianças maiores modificam as regras do jogo, a moral se estabelece no respeito à

regra.

Desde o berço a criança é submetida a múltiplas disciplinas, sendo muito influenciadas pelos seus pais. Mas, no caso das instituições lúdicas, a intervenção adulta é reduzida ao mínimo.

O autor compara as relações existentes entre a prática das regras e a consciência das regras; a heteronomia ou a autonomia inerente às regras do jogo. Não se pretendeu estabelecer a sociologia do jogo de bolinhas. A análise foi elaborada com relação ao conteúdo do jogo, tal como tem sido praticado em Genebra e em Neuchâtel, na Suíça Francesa.

Três fatos essenciais devem ser observados quando se pretende analisar, ao mesmo, tempo a prática e a consciência da regra:

- 1º. Crianças de uma determinada geração e em um território qualquer, conhecem diversas maneiras de jogar. Tal fato pode contribuir para reforçar ou enfraquecer a crença no caráter sagrado das regras;
- 2º. Um mesmo jogo comporta variações bastante importantes, segundo o local e o tempo, chegando a diferir até de um bairro para outro;
- 3º. Um único e mesmo jogo comporta regras diferentes.

As regras expostas constituem uma realidade social bem caracterizada, isto é, “independente dos indivíduos” (no sentido de Durkheim). As inovações somente têm sucesso, se atendem e são sancionadas pela coletividade.

Sobre a consciência da regra é preciso distinguir se a criança acredita no valor místico das regras ou em seu valor decisório. Crê-se numa heteronomia de direito divino ou está consciente de sua autonomia.

Do ponto de vista da prática das regras, segundo Piaget (1932/1994), podemos distinguir quatro estágios sucessivos, quais sejam:

- 1º. Motor e individual – a criança manipula as bolinhas em função de seus próprios desejos e hábitos motores. Ainda não se pode falar de regras coletivas;
- 2º. Egocêntrico – se inicia quando a criança recebe do exterior o exemplo de regras codificadas (entre dois e cinco anos). Mesmo quando justas, jogam ainda cada um para si e sem cuidar da codificação das regras. O egocentrismo aqui é o duplo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos;
- 3º. Cooperação nascente – ocorre por volta dos sete ou oito anos. Cada jogador procura vencer os seus vizinhos, ocorrendo o aparecimento da necessidade de controle mútuo e da unificação das regras;

4º. Codificação das regras – aparece entre 11 e 12 anos. Tanto as partidas como o código de regras passam a ser regulamentados minuciosamente.

Sobre a consciência da regra, verificamos três estágios:

1º. A regra ainda não é coercitiva, por ser puramente motora e estar no início do estágio egocêntrico;

2º. A regra é considerada como sagrada, de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança como transgressão;

3º. A regra passa a ser considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório. Há dois tipos de respeito à regra, correspondendo a dois tipos de comportamento social, são eles:

a) – a insubordinação da criança em relação a seus pais e mestres, juntamente com o seu respeito sincero pelas recomendações recebidas;

b) – A cooperação da criança com o adulto, na medida em que as crianças se ajudam entre si

1.1.4.2 A PRÁTICA DAS REGRAS: OS PRIMEIROS ESTÁGIOS

Faz-se importante saber se as regras constituídas, antes de qualquer colaboração entre crianças, são do mesmo tipo das regras coletivas. Em geral, no brinquedo, não há regras.

Os comportamentos particulares, utilizados sucessivamente pela criança, se esquematizam ou mesmo se internalizam. É importante destacar que o simbolismo se insere imediatamente nos esquemas motores da criança. Os símbolos implicam numa participação da imaginação. É possível que as regras do jogo derivem tanto dos rituais, como de um simbolismo que se tornou coletivo. No tocante aos rituais, podemos constatar que desde muito cedo (oito a dez meses) todos os esquemas motores da criança dão origem a uma espécie de funcionamento que dá prazer à criança como se fosse um jogo.

Quando à inteligência motora se juntam a linguagem e a representação, o símbolo torna-se objeto do pensamento. O ritual e o símbolo individuais constituem a estrutura ao desenvolvimento das regras e dos sinais coletivos, mas não a condição suficiente. Existe na regra coletiva, alguma coisa a mais do que na regra motora ou no ritual individual, por isso, precisamos distinguir a regra propriamente dita da regularidade.

O elemento obediência, no tocante à prática das regras, intervém desde que haja sociedade, isto é, relação entre dois indivíduos, pelo menos. Desde que um ritual é imposto a uma criança pelos adultos ou pelos mais velhos respeitados por ela ou desde que, acrescentemos um ritual que resulte da colaboração de duas crianças, adquire, para a consciência do indivíduo, um caráter novo que, precisamente, é aquele da regra. Esse caráter pode variar segundo o tipo de respeito que predomina (respeito pelo mais velho ou respeito mútuo), mas, em qualquer caso, intervém um elemento de submissão que não estava incluído no simples ritual.

Para que o sinal suceda o símbolo, é preciso que uma coletividade despoje a imaginação dos indivíduos, saindo de uma fantasia pessoal para um código próprio de regras.

Existe uma fase do egocentrismo na qual a criança aprende as regras do outro, mesmo praticando-as fantasiosamente. O egocentrismo surge como uma conduta intermediária entre as condutas socializadas e as puramente individuais.

Piaget chama de “estado de cooperação” quando os indivíduos, considerando-se como iguais, podem controlar-se mutuamente para atingir a objetividade. O início do jogo social na criança é caracterizado por um longo período de egocentrismo. De um lado, a criança é dominada por um conjunto de regras que lhe são impostas. Por outro, por não estar

em pé de igualdade com os mais velhos, utiliza o seu isolamento sem se dar conta disso. Neste estágio, a criança joga para si. O verdadeiro *socius* do jogador deste estágio não é o parceiro em carne e osso, mas o mais velho, ideal e abstrato, que ele tenta imitar interiormente – cada um para si, e todos em comunhão com o mais velho (jogo egocêntrico). Ele denomina de “monólogo coletivo” quando as crianças falam apenas para si próprias, mesmo estando à frente de alguém.

A Educação Física escolar tem uma importante contribuição nesta fase do desenvolvimento na medida em que, no contexto das aulas, promove jogos que paulatinamente vão permitindo às crianças perceber que o jogo também se faz com a participação do outro. Esta transição do jogo egocêntrico para o jogo coletivo pode e deve ser amplamente trabalhada nas aulas.

1.1.4.3 A PRÁTICA DAS REGRAS: O TERCEIRO E O QUARTO ESTÁGIOS

A necessidade de um entendimento mútuo no domínio do jogo, assim como nas conversações entre crianças, define o terceiro estágio, por volta dos sete, oito anos. O divertimento do jogo deixa de ser muscular e egocêntrico para tornar-se social, quando a criança passa a designar o “ganhar” como vencer os demais. O que vai diferenciar o terceiro do quarto estágio é o nível de aprofundamento nas regras.

Existem duas características diferenciais do terceiro estágio: 1 – uma vontade geral de descobrir regras fixas e comuns para todos os jogadores; 2 – apesar disso, ainda existem desvios consideráveis entre as informações. É a partir desse estágio que uma real cooperação se estabelece entre os jogadores, dando início ao jogo verdadeiramente social.

A criança do terceiro estágio, no tocante às regras do jogo, chega a coordenações coletivas momentâneas, mas não sente ainda interesse pela própria legislação do jogo. Já no quarto estágio, elas parecem ter um prazer particular em prever todos os casos possíveis e codificá-los.

Concluindo, a aquisição e a prática das regras do jogo obedecem às seguintes etapas: 1ª. Simples práticas regulares individuais; 2ª. Imitação dos maiores com egocentrismo; 3ª. Cooperação; 4ª. Interesse pela regra em si mesma.

1.1.4.4 A CONSCIÊNCIA DA REGRA: OS DOIS PRIMEIROS ESTÁGIOS

Os resultados de seus estudos demonstraram que não se poderia isolar a consciência das regras do jogo do conjunto da vida moral das crianças.

O primeiro estágio de consciência da regra é aquele puramente individual. A criança, desde a mais tenra idade, está mergulhada numa atmosfera de regras, por isso, torna-se cada vez mais difícil para ela discernir o que vem dela própria e o que resulta da imposição do círculo social.

O segundo estágio se inicia no momento em que a criança, por imitação ou contato verbal, começa a querer jogar de acordo com as regras recebidas do exterior. Para análise da consciência da regra, nos serviremos de três grupos de questões: a) podemos mudar as regras; b) as regras sempre foram o que são hoje; c) como começaram?

Desde o segundo estágio, isto é, desde que a criança se põe a imitar as regras dos outros, considera as regras como sagradas e intocáveis: recusa-se a mudar as regras do jogo e entende que toda modificação, mesmo aceita pelo grupo, constituiria uma falta. As regras são sagradas e imutáveis, porque participam da autoridade paterna. A tolerância de uma criança a uma regra proposta pode ser explicada pelo fato dela interpretar como sendo uma regra já estabelecida.

No início do segundo estágio, crianças de seis até sete anos, têm muita dificuldade em saber o que vem dela e o que vem dos outros em seus conhecimentos próprios. Isso se deve à dificuldade de retrospectiva e à falta de organização da própria memória. Elas não diferenciam os movimentos de sua fantasia individual das regras impostas do alto. O egocentrismo infantil segue sempre ao lado do constrangimento adulto. O egocentrismo só é pré-social em relação à cooperação.

É preciso distinguir dois tipos de relações sociais: a coação – implica num elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a cooperação – se configura numa simples troca entre indivíduos iguais. Portanto, o egocentrismo só é contraditório em relação à cooperação, porque só esta pode socializar o indivíduo. Ao passo que a coação alia-se ao egocentrismo infantil. É por isso que a criança não pode estabelecer um contato verdadeiramente recíproco com o adulto, porque fica fechada no seu eu.

No tocante às regras morais, se estas permanecerem exteriores à consciência do indivíduo, não transformam verdadeiramente seu comportamento. É por isso que a criança considera a regra como sagrada, embora não a pratique na realidade. Por outro lado, a

cooperação entre iguais não só vai mudar pouco a pouco a atitude prática da criança, mas ainda vai fazer desaparecer essa maneira de se relacionar com a autoridade.

O pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas consequências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão.

1.1.4.5 A CONSCIÊNCIA DA REGRA: O TERCEIRO ESTÁGIO

Desde os dez anos, em média, a consciência da regra se transforma completamente. A heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, imposta pelos adultos, mas como resultado de uma livre decisão, coletivamente consentida. Tal transformação apresenta três sintomas concordantes: a criança aceita que se mudem as regras; a criança deixa de considerar as regras como eternas e como sendo transmitidas através de gerações; se aproximam do entendimento adulto sobre as origens do jogo e das regras.

É a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra da coação que ela se torna uma lei moral efetiva. O caráter próprio da cooperação é justamente levar a criança à prática da reciprocidade, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros. Modificando as regras, ou seja, tornando-se legisladora e soberana nessa democracia, a criança toma consciência da razão de ser das leis. A regra torna-se, para ela, condição necessária do entendimento.

1.1.4.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O JOGO

O conjunto de dados pesquisados por Piaget (1932/1994) sobre o jogo de regras parece revelar a existência de três tipos de regras:

- a) Regra motora: se confunde com o hábito. Contudo, nem todo hábito dá nascimento a uma consciência da regra; precisa ser contrariado para que se estabeleça uma procura ativa. A regra motora resulta, portanto, de uma espécie de repetição dos esquemas da adaptação motora.
- b) Regra coercitiva: é a união estreita entre o respeito oriundo da coação dos mais velhos ou dos adultos e a conduta egocêntrica da criança de três a sete anos. De um lado, a criança está persuadida de que há “verdadeiras regras”, e de que é

preciso se conformar com elas; mas, por outro lado, se ela observa vagamente o esquema geral dessas regras, joga para si sem se importar com os companheiros.

- c) Regra racional: momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, formam uma concepção nova da regra, podendo mudá-la através do acordo mútuo e recíproco.

É preciso distinguir, para compreensão dos fatos, dois grupos de realidades sociais e morais: coação e respeito unilateral, de um lado, cooperação e respeito mútuo, de outro. Constituem-se como duas linguagens paralelas e não contraditórias, pois não podemos reduzir os efeitos da cooperação aos da coação ou do respeito unilateral.

1.2 O JOGO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O valor que os jogos de regras agregam no contexto educacional é indiscutível. Seu caráter lúdico e promotor de novas estruturas de conhecimento tem motivado pesquisadores a desenvolver novos estudos no sentido de melhor lidar com os problemas educacionais.

O estudo do jogo no contexto educacional atual nos remete ao passado, a fim de verificarmos a importância da tradição do uso e o papel desempenhado pelo jogo na instituição escolar.

O uso do jogo não é novo e, ao longo da história, foi intensamente modificado. Sua dimensão foi, paulatinamente, sendo redefinida e aumentada.

Rosamilha (1979), em seu livro *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*, traça um perfil histórico do jogo. O autor, devido à escassez de referências bibliográficas sobre o jogo no passado e sua função educativa, se utiliza de livros que abordam a vida cotidiana de várias sociedades ou culturas que contribuíram na formação da mentalidade ocidental e influenciaram a prática educativa atual.

Kishimoto (2006) estabelece uma análise das relações entre o jogo, à criança e a educação numa perspectiva histórico-antropológica e psicopedagógica. Destaca o trabalho de Fournier, publicado em 1889, sobre a história dos brinquedos e dos jogos infantis; o trabalho de Opie e Opic, publicado em 1984, sobre os jogos de rua e o de Jolibert, publicado em 1981, sobre a infância do século XVII.

Ainda segundo Kishimoto (2006), o jogo assume significados diferentes, conforme o contexto social em que se insere. Desta forma, compreender o jogo nos tempos passados

significa identificar a imagem da criança presente no cotidiano de um dado tempo histórico.

André (2007) analisa a relação do indivíduo com o jogo e a cultura, apontando-as como as principais características na configuração do ambiente na atividade lúdica. Observou também, situações específicas desta relação na medida em que o jogo se restringiu aos jogos de regras (sociais) num ambiente escolar onde o indivíduo é representado no papel social de aluno.

Monteiro (2006) buscou propor uma reestruturação do esporte para a escola a partir dos princípios dos jogos cooperativos, objetivando construir uma nova proposta crítica possível para a Educação Física escolar brasileira, pautada em uma perspectiva crítica da educação.

Dell'agli (2002), pautada nos estudos de Jean Piaget, investigou as possibilidades de um jogo de regras ser introduzido no diagnóstico psicopedagógico, no intuito de avaliar a construção da noção de classificação.

Souza (2002) analisou as relações existentes entre jogo e esporte, verificando o sentimento de cooperação subjacente a praticantes de futebol, apontando alcances educacionais e possíveis distorções no contexto do esporte.

A conotação do jogo como educativo aparece durante o renascimento, quando passa a ser utilizado em ambientes escolares, época em que o desenvolvimento do corpo era privilegiado. A prática dos ideais humanistas do renascimento corroborou para a expansão dos jogos educativos, atingindo sua expansão no início do século XIX e tendo seu ápice no início do século XX, estimulado pelo crescimento da rede de ensino infantil, pelas discussões em torno das relações entre jogo e educação e por pesquisas acadêmicas realizadas nas últimas décadas.

A inserção do jogo na escola e os respectivos desdobramentos desta relação configuram-se como amplo e fecundo campo de estudos, que está longe de ser esgotado e requer dos pesquisadores um refinamento constante do olhar sobre suas nuances. A escola é dinâmica e, por isso, a cada dia novas demandas de pesquisas vão surgindo.

1.3 O JOGO E SUAS RELAÇÕES COM O TRABALHO

Conforme Dell'agli (2002), os trabalhos de: Huizinga, publicado em 1938; Caillois, publicado em 1958; Dewey, publicado em 1952; Elkind, publicado em 1982 e Chateau (1987), discutem o jogo relacionando-o ao trabalho, além de colocarem suas visões a respeito do mesmo.

Huizinga (1938/2005) afirma que os jogos são mais antigos que o trabalho e são fonte principal de cultura. O autor analisou numerosas características fundamentais do jogo e mostrou sua importância no desenvolvimento civilizatório. Defende que o jogo é uma atividade livre, que ocorre dentro de limites precisos de tempo e em um espaço próprio. O foco principal do seu pensamento está no preceito de que todo homem joga e de que o jogo deixa de ser jogo, a partir do momento em que se torna atividade imposta, pois, em seu entendimento, o jogo é uma atividade voluntária direcionada para a busca do prazer. Huizinga (2005, p. 33) define assim o jogo:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'.

Para este autor, o jogo tem duas funções básicas: a luta por alguma coisa e a representação de alguma coisa.

Caillois (1958), em sua obra intitulada *Os jogos e os Homens*, faz uma releitura crítica e aprofundada do estudo de Huizinga (2005), com vistas a ampliá-lo. Propõe uma definição completa e uma classificação dos jogos.

O autor aponta seis aspectos inerentes à ação de jogar: liberdade, limitação espaço-temporal, incerteza, atividade improdutiva, regulamentação da ação e ficção.

Dewey, conceituado autor do campo educacional, vê o jogo como uma ação livre e espontânea, iniciada e mantida pela criança. O autor procura analisar o jogo também no contexto do trabalho ao afirmar:

Para o adulto, o trabalho subentende responsabilidade, conseqüências materiais importantes, e por isso procura a despreocupação, o repouso e as distrações. Para a criança não existe esta distinção, a menos que muito cedo tenha começado a trabalhar para ganhar dinheiro, e sido submetida ao regime do trabalho obrigatório. O que atrai a criança tem atração por si mesmo... Não é o ato considerado em si mesmo e sim o estado de espírito, em que é feito, que determina se o trabalho é utilitário ou se é livre e educativo (1952, p. 180).

Elkind (1982), em sua obra *Crianças e Adolescentes*, escreve um capítulo e estabelece comparações e contrastes entre as obras de Maria Montessori, Erik Erikson e Jean Piaget no tocante às suas posições sobre o brinquedo.

A concepção montessoriana do brinquedo, para o autor, estava condicionada a uma visão da educação como adaptação social. Nela, o jogo é entendido como uma atividade natural dos jovens na preparação para a vida adulta. Para Montessori “o jogo é o trabalho da criança” e só tem importância quando está colocado a serviço da socialização.

Na abordagem de Erikson (Ibid.), aparecem traços de Montessori e Freud. O autor tentou integrar estas duas posições, mas foi além – o jogo tem uma função bem mais ampla que para Freud, pois é visto como um meio, um instrumento simbólico que a criança utiliza para enfrentar as assincronias e contradições inerentes ao desenvolvimento mental e físico. Desta forma, o jogo não pode ser reduzido a uma expressão do trauma familiar, mas como algo que representa vários ângulos diferentes do desenvolvimento da criança e de seus problemas de adaptação ao meio social.

O autor conclui que o jogo e trabalho são o reflexo do dilema existencial de sermos muitos em um só, e que é da tensão causada por este dilema que emergem as conquistas permanentes do homem. Conclui ainda, que o jogo não é o trabalho de criança, e o trabalho não é brincadeira de criança.

Chateau (1987) destacou a importância do jogo no período da infância. Para o autor, é na infância que deve acontecer o treinamento, através do jogo, das funções psicológicas e psíquicas. Portanto, o jogo se torna o centro da infância assumindo o papel de exercitar e desenvolver estas funções.

Afirma que o período do jogo na infância sinaliza a superioridade de uma espécie, ou seja, quanto maior o grau de evolução da espécie, mais seus componentes brincam. Na atividade lúdica da criança, existe algo de instável, leve que o animal ignora e é justamente devido a isto que ocorre a preeminência humana como ser autônomo e criador.

As formulações de Chateau (Ibid.) causaram grande impacto no campo educacional, na medida em que situou o jogo numa dimensão pedagógica. O autor considera o jogo como uma transição entre a infância e a vida adulta, um substitutivo para a atividade laboral. Contudo, não despreza o caráter lúdico do jogo e ressalta que o contexto lúdico favorece o desenvolvimento da criatividade e a afirmação da personalidade. Destaca ainda, que o jogo quase sempre tem regras rígidas, podendo inclusive levar ao esgotamento, por isso afirma que:

O jogo, repetimos (e nunca se repetirá o bastante), não é um mero divertimento. ...O jogo é muitas vezes fatigante, às vezes esgota. Mas é essa fadiga, esse esgotamento que provam seu valor. Jogos muito fáceis não têm nenhum encanto (CHATEAU,1987 p. 125).

Ainda para Chateau (Ibid.) o jogo tem valor de aprendizagem moral e social, pois, quando se joga, está implícito um juramento que é feito primeiro a si mesmo, posteriormente aos outros, de que as regras e instruções serão respeitadas. Ademais, o jogo introduz a criança no grupo social, por ser ele uma atividade de grupo.

1.4 O JOGO COMO ELEMENTO DA CULTURA

Para Huizinga (2005) “o jogo é fato mais antigo que a cultura” (p.3). O autor defende que a civilização humana não acrescentou nenhuma característica essencial à idéia geral de jogo, e afirma: “os animais brincam tal como os homens” (idem). Mesmo em suas formas mais simples, o jogo ultrapassa os limites dos fenômenos fisiológicos e reflexos psicológicos, e é mais do que uma atividade puramente física ou biológica, pois carrega um determinado sentido. Afirma ainda Huizinga:

No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando "instinto" ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe "espírito" ou "vontade" seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência (2005, p.4).

Embora não tenhamos a pretensão de escrevermos um tratado sobre o jogo, não podemos observá-lo superficialmente, desvinculado de suas raízes históricas, e sem considerar o quanto é capaz de modificar e ser modificado por aqueles que jogam. É jogando que se busca dar sentido/significado ao jogo e, em muitos momentos, movidos pelo simples prazer de jogar.

Huizinga (2005, p.53) afirma que é através do jogo que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo, e que a cultura, mesmo em suas fases mais primitivas, possui um caráter lúdico. Afirma ainda que “na dupla unidade do jogo e da cultura, é ao jogo que cabe a primazia. Este é objetivamente observável, passível de definição concreta, ao passo que a cultura é apenas um termo que nossa consciência histórica atribui a determinados aspectos”.

Podemos afirmar com segurança de desde a antiguidade os seres humanos brincavam e jogavam entre si, ainda que poucas civilizações tenham registrado esses jogos em forma de desenhos nas paredes das cavernas (DARIDO e RANGEL, 2005).

Evidências científicas também mostram que o jogo além de acompanhar a evolução histórica, se fez presente em todas as civilizações, como por exemplo: jogos do Egito, da Grécia, da Índia, da China, dos Incas, de Angola, da Espanha e também do Brasil.

Kishimoto (2006) comprova a universalidade dos jogos infantis ao demonstrar que jogos como a amarelinha, o empinar papagaios ou o jogar pedrinhas, possuem registros na Grécia e no Oriente.

1.5 OUTROS ASPECTOS IMPORTANTES DO JOGO

O estudo da literatura revela que outros autores não se detiveram em relacionar o jogo com o trabalho, mas se ocuparam em mostrar sua importância em outros aspectos.

Le Boulch (1983-1987), em sua teoria sobre o movimento, apresenta o jogo numa dimensão humana. O jogo humano vai além das simples descargas motoras e a exploração do meio.

Conforme o autor é através do jogo que a criança vive seu corpo simbolicamente na relação com o outro e com o mundo. As funções da mente emergem a partir da experiência do corpo vivido na totalidade e repleto de todo um conteúdo emocional.

Para que a criança se desenvolva, é necessário observar em sua vivência lúdica o princípio da atividade criadora do fundamental à expressão de sua personalidade. Cabe ao educador proporcionar o brincar e facilitar as experiências individuais e coletivas das crianças.

Le Boulch (1987) ressalta que o jogo é indispensável à experiência corporal e desempenha papel determinante no desenvolvimento social da criança. Os jogos de regras assumem papel relevante neste aspecto, visto que favorecem a manifestação de atitudes sociais de organização, de comunicação e de cooperação. Além desses aspectos, esses jogos, suscitam problemas de liderança e de rivalidade no interior do grupo, o que revela a importância dos jogos de regras no plano da socialização.

O autor critica a Educação Física tradicional e a atual concepção da formação pelo esporte, por objetivarem apenas a prática do movimento e o rendimento gestual. Em seu entendimento, essa prática desumaniza o movimento, reduzindo seu caráter expressivo. Enfatiza ainda a importância de se manter a característica espontânea e infantil do jogo esportivo, já que o jogo é vivido pela criança como uma realidade autêntica.

Goni e González (1987) em *A criança e o jogo* investigaram as relações existentes entre as operações infralógicas espaciais e alguns jogos usados frequentemente pelas crianças em diferentes idades. Este estudo foi embasado na teoria psicogenética de Piaget.

Estas autoras estavam interessadas em mostrar que o jogo é, além de seu valor afetivo, um recurso eficaz dentro da psicopedagogia para o desenvolvimento cognitivo, por considerá-lo imprescindível ao pensamento infantil.

Afirmam que o comportamento humano, durante o jogo de regras, reflete seu nível de estruturação cognitiva, afetiva e moral, e o seu exercício favorece os processos de equilíbrio majorante. Portanto, o jogo é um ótimo facilitador do processo de

desenvolvimento harmônico das diferentes capacidades e habilidades do sujeito, na medida em que cria um espaço e um tempo psicológico apto a permitir que surja na criança um sentimento de alegria e prazer, por poder expressar seus desejos e interesses.

Assim, as autoras concluem que o jogo é, em si mesmo, um instrumento válido, tanto para a expressão da criança como também para proporcionar plenamente seu desenvolvimento.

Destaca-se, ainda, o trabalho de Kamii e De Vries (1991) que, também fundamentadas na teoria piagetiana, realizaram um estudo com jogos em grupo na educação infantil.

As autoras estabeleceram três objetivos que devem ser atingidos a longo prazo pela educação infantil e que, ao brincar, são fundamentais: em relação aos adultos, desenvolvendo a autonomia; em relação aos colegas, permitindo a descentração e coordenação de diferentes pontos de vista e, em relação ao aprendizado, buscando tornar a criança alerta, curiosa, confiante e com capacidade de iniciativa e habilidade para elaborar e relacionar idéias, a partir de diferentes perspectivas.

Kamii e de Vries (Ibid.) concluíram que determinados jogos oferecem ao professor de educação infantil a possibilidade de trabalhar o desenvolvimento social, político, moral, emocional e cognitivo da criança. São defensoras do uso dos jogos na sala de aula, em razão das crianças serem suscetíveis ao envolvimento com estes jogos.

Freire (2005b) em *O jogo: entre o riso e o choro*, estabelece relações entre o jogo e a cultura; jogo e sociedade; jogo e processos de desenvolvimento da criança e o jogo e a vida. O autor percebe no fenômeno do jogo um vasto campo de investigações ainda não suficientemente explorado. Sobre isso, reflete o autor:

E afirmo isso porque investiguei o que escreveram diversos estudiosos do assunto, além de considerar minhas experiências de jogar e de observar pessoas jogando, e notei que é como se o jogo encerrasse em si um segredo guardado a sete chaves a desafiar aqueles que, não contentes em desfrutar de suas práticas, pretendessem decifrá-lo. Pareceu-me, inclusive, que esse desafio faz parte do próprio jogo e seria mesmo uma maneira de jogar (2005, p. 5).

O autor defende que o investigador do jogo “deveria deixar-se conduzir pela conduta lúdica para que o seu objeto de estudos não perdesse suas características básicas” (op. cit. p. 6).

Ao tratar a relação entre o jogo e a educação o autor critica a ignorância ainda existente na escola, quanto ao caráter educativo do jogo, quando a este é atribuído quase que exclusivamente atributo utilitário, levando os alunos a realizarem tarefas escolares que, de

outra forma, em sala de aula, por exemplo, não realizariam. Freire afirma:

Admito que, bem administrado, o jogo pode servir a esse fim, desde que a situação lúdica não fique comprometida. Porém, aquilo que considero o verdadeiro aspecto educativo do jogo,[...], continua não sendo contemplado. Além disso, perder o controle sobre os alunos faz com que os professores abram mão de se utilizar do jogo como veículo educacional, mesmo que a intenção seja apenas utilitária (2005b, p. 78).

Kishimoto (2006) em *O jogo, a criança e a educação*, procura caracterizar a imagem da criança dos tempos do engenho de açúcar e seu brincar, por entender a importância, do ponto de vista histórico, de analisar o jogo, a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época.

A autora procura discorrer sobre as raízes históricas destes jogos, evidenciando não só a participação de brancos, negros e índios, mas também de povos longínquos, situados nos primórdios da humanidade, resgatando jogos de tempos passados.

Embora se constitua como marcante a influência de brancos, negros e índios no folclore infantil, a dificuldade na detecção da contribuição de cada elemento étnico na constituição das brincadeiras tradicionais infantis levou a autora optar pela pesquisa de natureza etnográfica, focalizando sua atenção nos jogos do período do engenho de açúcar no final do século XIX e início do século passado, em regiões bastante povoadas por escravos, como as regiões Nordeste e Sudeste.

Kishimoto (Ibid.) procura estabelecer a relação entre o jogo e a criança na educação infantil e a educação. Em seu entendimento, o jogo é fundamental para a educação e o desenvolvimento infantil, quer se trate do jogo tradicional, marcado pela transmissão oral, ou o jogo educativo, que aborda conteúdos escolares e competências a serem adquiridas por meio da ação lúdica.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. (FREIRE, 2004, p. 135)

Um melhor entendimento sobre o atual contexto da Educação Física no âmbito da escola e das implicações que daí são derivadas requer o estabelecimento de alguns recortes históricos, que nos permitam contextualizá-la adequadamente. Partindo desta premissa, Nascimento afirma que:

objetivando reencontrar a sua identidade escolar, redefinir o seu papel social, identificar historicamente a sua gênese – perdidas e conturbadas em meio a discussões e mudanças sócio-políticas, econômico-culturais e educacionais, ocorridas na década de 80, por especialistas de diversas áreas, inclusive da educacional – são recentes os estudos sobre a história da Educação Física no Brasil (1997, p. 124).

A referida autora, em seus estudos acerca da história da Educação Física no Brasil, revela que são conhecidas duas histórias da Educação Física no Brasil. A primeira, que fora escrita por Inezil Penna Marinho em 1952 e a segunda, de autoria de Lino Castellani Filho, escrita em 1988.

A obra de Marinho (1952) é considerada um primoroso trabalho com mais de mil páginas, contendo todos os tipos de informações referentes à Educação Física no Brasil: eventos, legislação, publicações etc., e apresenta ainda, ao final de cada volume e fase, um resumo daquele período. O autor mostra a riqueza e a curiosidade da história, durante os 446 anos nos quais concentrou a sua atenção. Sobre a importância desta obra, Nascimento afirma:

apesar de apresentar uma história caracteristicamente positivista, Marinho traz posicionamentos divergentes do consenso, ao fazer uma leitura minuciosa de documentos e, até mesmo ao esboçar sua erudição, discutindo temas, conceitos, divergindo ou concordando com outros autores e intelectuais, e resenhando assuntos tratados em livros publicados (1997, p. 124).

A contribuição do professor Castellani Filho (1988) teve por objetivo criticar a obra de Marinho (1952). Em seu trabalho, o autor se propôs a “contar a história não contada pela versão oficial” (1988, p.19), em função do tratamento dedicado àquela história, por ser ela “singularmente igual, imposto pelo caráter extremamente limitado do referencial teórico existente sobre a matéria, utilizado pelos responsáveis pelo seu ministrar” (ibidem). Esse autor estava preocupado com o tratamento inadequado que a história da Educação Física

vinha até então recebendo.

Os trabalhos de história da Educação Física de Inezil Penna Marinho foram, a partir de 1943, a única referência que permitia uma incursão histórica, sendo, inclusive, bibliografia básica de concursos promovidos pela Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde.

A segunda geração desta produção, voltada para a história da Educação Física, marca presença a partir de meados da década de 80, quando surgem publicações que pretendem substituir os antigos manuais – obras de Marinho que, por serem as únicas referências, eram tidas como manuais, ou clássicos. Segundo Aranha (1992), essas publicações “apresentam uma postura diferenciada dos modos anteriores de enfrentamento da problematização escolar” (p.12), ou seja, surge uma postura educacional em que a ênfase recai na análise crítica da sociedade e suas expressões na educação.

Como foi dito anteriormente, o estudo da história da Educação Física muito pode contribuir no entendimento acerca do seu percurso como componente curricular. Portanto, ainda à luz da história, destacaremos outros fatos relevantes que favorecem a construção de tal entendimento.

2.1 O INÍCIO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Física, em muitos momentos do seu percurso histórico, se confunde com as instituições médicas e militares. Entre 1850 e 1930 estas instituições delinearão o seu espaço e delimitaram o seu campo de conhecimento, tornando a Educação Física um valioso instrumento de intervenção e ação na realidade educacional e social, pois, como afirma Soares

Neste trabalho, as instituições médicas foram privilegiadas e o discurso médico higienista, ouvido, pois acreditamos poder encontrar, nestas instituições e no seu discurso, elementos que nos auxiliem na compreensão de uma Educação Física como sinônimo de saúde física e mental, como promotora de saúde, como regeneradora da raça, das virtudes e da moral (2004, p. 69-70).

O Estado Novo, regime político de orientação autoritária, que vigorou no Brasil entre 1937 e 1945, caracterizava-se pela centralização do poder em torno do “chefe na nação” – Getúlio Vargas. Características como: anulação da democracia, ausência de mobilização política e um crescente intervencionismo do Estado na economia, foram peculiares a este período. Cunha (1980, p. 205) aponta “o surgimento, na era Vargas, de duas políticas educacionais opostas, a liberal e a autoritária [...]”

As questões referentes à educação, no Estado Novo, ficaram sob a responsabilidade do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, criado pelo governo revolucionário de 1930 (FARIA JR, 1987). Neste contexto, é criada, em 1937, a Divisão da Educação Física (DEF) subordinada ao Departamento Nacional de Educação, cabendo-lhe “[...] a administração das atividades relativas à Educação Física” (BRASIL, Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937).

A criação desta Divisão “foi o primeiro fato marcante no processo de distanciamento da Educação Física das outras áreas da educação” (FARIA JR, 1987, p. 16). Os seus idealizadores viam na Educação Física um poderoso auxiliar no fortalecimento do Estado e um eficaz instrumento para o adestramento de pessoas. Pela primeira e única vez, numa Constituição brasileira, a Educação Física teve evidência. O artigo 131 destacava:

a Educação Física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (BRASIL, Carta Outorgada, 10 de novembro de 1937).

Os recortes históricos, mostrados até aqui, nos ajudam na tarefa de melhor entender as nuances que caracterizam a Educação Física num espectro mais geral, e, mais especificamente, a sua inserção no âmbito da escola, quando esta se dá por força da promulgação de uma lei.

Com relação à formação dos professores de Educação Física, não é nosso objetivo fazer um estudo pormenorizado, mas entender historicamente os condicionantes que construíram o quadro atual que enfrentamos.

Essa formação é originada no âmbito militar, “alcançando o meio civil 14 anos após a criação da primeira escola, (a da Marinha, em 1925) [...]” (COSTA, 1971, p. 43). Este início perdurou até 1939, momento em que foram autorizadas a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo e a Nacional de Educação Física, Rio de Janeiro, em plena vigência do Estado Novo (FARIA JR, 1987).

Neste contexto da formação, ocorreu um fato que apresenta elementos imprescindíveis a esta discussão. A então Universidade do Brasil, criada por lei oriunda do Poder Legislativo em 5 de julho de 1937, dava seguimento à antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada na década de 1920, como uma reunião das escolas superiores existentes na cidade. Nesta Universidade, em 4 de abril de 1939, o Decreto-Lei nº 1190 criava a Faculdade Nacional de Filosofia, que compreendia as seções fundamentais de filosofia, de ciências, de letras, de pedagogia e uma especial de didática. Nesta mesma Universidade, 13 dias depois

através do Decreto-Lei nº 1212 de 1939, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (MELO, 1996). Com relação a estas medidas governamentais, Faria Junior infere:

Causa estranheza verificar que, dentro de uma mesma universidade, com diferença apenas de dias, sejam criadas duas unidades universitárias voltadas para a habilitação de professores, que teriam no ensino secundário seu campo de exercício profissional, com concepções totalmente antagônicas. (1987, p. 16)

A análise destes dados da realidade, segundo Faria Júnior (1987), deu-se por dois motivos: de um lado uma característica ainda comum na universidade brasileira, em que grupos trabalhavam independentemente sobre um mesmo tema; do outro, admitia-se que dentro do projeto do Estado Novo a Educação Física “teria funções diferentes das demais disciplinas integrantes dos currículos das escolas secundárias” (1987, p.17). Assim, enquanto na concepção do grupo que criou a Faculdade Nacional de Filosofia, havia em sua maioria profissionais com um olhar voltado para a formação de professores, a comissão que se debruçou sobre o projeto da criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos era composta por militares, partidários do ideário estadonovista e possuidores de uma visão tecnicista.

Entender o percurso histórico da formação dos professores de Educação Física, nos ajuda a melhor entender as nuances advindas deste processo, culminando com a atual necessidade de legitimação da mesma enquanto componente curricular da escola.

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR: A BUSCA PELA LEGITIMIDADE

A Educação Física na escola trouxe em seu bojo, um leque de conhecimentos que, mesmo sem a devida sistematização, disseminou-se lhe atribuindo reputação de disciplina curricular. Para Vago, a Educação Física sempre teve o que ensinar, afirmando que:

De maneira geral, portanto, nunca faltou à Educação Física o que ensinar. Até porque se tivesse lhe faltado o que ensinar, certamente o seu destino seria a extinção! E se não foi extinta do currículo escolar, certamente, é porque dela sempre esperou-se que ensinasse algo (1995, p.21).

Entretanto, fazem-se necessárias algumas considerações que dêem conta de nos situar quanto ao entendimento do que é a escola, de que conhecimentos precisam ser veiculados por ela e ainda, qual o papel da Educação Física no contexto escolar, sem perder

de vista toda a sua construção histórica, no intuito de apontar caminhos que anunciem mudanças significativas na realidade atual e ainda hegemônica.

A escola é um espaço reservado para a democratização do saber. Nela, os saberes são divididos em disciplinas de acordo com as várias áreas de conhecimento. Libâneo (1990, p.92) afirma que o “processo de ensino, efetivado pelo trabalho docente, constitui-se de um sistema articulado dos seguintes componentes: objetivos, conteúdos, métodos (incluindo meios e formas organizativas) e condições”. Por meio destes componentes o professor tem a tarefa de efetivar o trabalho de ensino, ou seja, garantir uma cultura de base aos alunos.

Os objetivos, explicitando propósitos pedagógicos intencionais e planejados de instrução e educação dos alunos, para participação na vida social; os conteúdos, constituindo a base informativa concreta para alcançar os objetivos e determinar os métodos; os métodos, formando a totalidade dos passos, formas didáticas e meios organizativos de ensino que viabilizam a assimilação dos conteúdos e, assim, o atingimento dos objetivos (LIBÂNEO, 1990, p.154).

Nesse sentido, a articulação entre objetivos, conteúdos e métodos deveria estar presente em todo trabalho docente e em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, para que os objetivos educacionais possam ser alcançados. Cada um destes componentes tem um papel diferente no planejamento de ensino, mas, articulados, devem convergir para o mesmo fim. É nos conteúdos que está à base de informações do processo educativo. Nele estarão de forma mais explícita os saberes que o professor trata em sua disciplina. Libâneo (1990, p.92) afirma que “os conteúdos de ensino compreendem as matérias nas quais são sistematizados os conhecimentos, formando a base para a concretização de objetivos”. Os conteúdos englobam uma série de fatores, tais como:

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino (LIBÂNEO, 1990, p.128).

Os conteúdos escolares são formados por um conjunto de fatores que os tornam bastante complexos. Essa complexidade que envolve os conteúdos escolares os torna muito mais abrangentes do que a simples transmissão de conhecimentos científicos. Soares, Taffarel e Escobar consideram que:

o conhecimento é um dos modos de apropriação do mundo pelo homem, apropriação esta que somente se torna possível mediante a atividade humana. Mais adiante afirmam que um componente curricular com seu conteúdo justifica-se na medida em que contribui, enquanto parte, para a apropriação, pelos alunos, de uma totalidade de conhecimentos que lhes possibilita a leitura crítica do mundo que os cerca (1992, p. 212-213).

Quando um professor prepara sua aula ele deveria ter convicções sobre o valor que aquele conteúdo terá para a vida do aluno; como especialista da área da educação, o professor projeta para o aluno aquilo que considera relevante para a sua educação. O conteúdo, como alerta Libâneo (1990), é um conjunto de saberes construídos de várias maneiras, que são sistematizados e veiculados na escola.

A questão da legitimidade da Educação Física como componente curricular, é um problema central que mobiliza seus professores e professoras ao transitarem no ambiente escolar. Um estudo realizado por Bracht et al (2005), abordou várias pesquisas sobre os problemas enfrentados pelos professores de Educação Física na escola, destacando a importância da discussão deste assunto, pois segundo os autores:

Estudos históricos também identificam as dificuldades que a Educação Física apresenta para sustentar-se entre os componentes curriculares, aspecto que se reflete no debate contemporâneo sobre sua obrigatoriedade ou não como componente curricular do sistema de ensino brasileiro. Soma-se a isso a identificação de que tal crise de legitimidade é internacional, como procurou demonstrar Bento (2003, p.2).

Como dito anteriormente, a Educação Física na escola ainda está fortemente influenciada pelas suas origens. Segundo Carvalho:

Mas é possível que, em outros momentos históricos, a Educação Física que foi incorporada pela escola com base em pressupostos, principalmente, institucionais, tais como: militar, médico e desportivo, já gozou de situação mais favorável. Essa base que encontrava ressonância no interior da escola lhe garantia um certo *status* e um leque de conteúdos a serem ensinados (2006, p.19).

A análise deste panorama nos leva a acreditar que a Educação Física na escola ainda não conseguiu se desvencilhar totalmente das influências sofridas ao longo de sua história, libertando-se de suas “raízes institucionais”, às quais garantiram, em certa medida, a legitimidade e a certeza⁴ do que ensinar, entretanto contribuindo para a manutenção,

⁴ Caparróz (2001) defende a tese de que a Educação Física foi sendo constituída, impactada e formatada por diferentes instituições, tais como militar, médica e desportiva. E que tal processo proporcionou à área uma fase que denominou de “certeza”, ou seja, do início do século XX até o final da década de 1970, a Educação Física se viu amparada por “um vasto material de reflexão/apoio pedagógico que norteava a ação dos professores”,

reprodução e consolidação do sistema vigente no intuito de “construir” corpos higienizados, doces, patrióticos, produtivos, esportivos e acríticos (BRACHT et al, 2005; DARIDO 1999).

E ainda, corroborando com esta constatação, Antunes afirma:

A Educação Física dentro das escolas possui um quadro com dificuldades mais amplas, como a desvalorização da disciplina pelos alunos e colegas de trabalho, os conteúdos repetitivos ao longo das séries, principalmente a partir do ensino fundamental II e a luta pela especificidade do componente (2006, p.20).

A Educação Física frente a sua obrigatoriedade e legitimidade pedagógica “duvidosa” (SOUZA JR, 1999), ainda estando presente nos currículos escolares, mesmo com intervenções pedagógicas significativas, de maneira geral, não se configura como área de conhecimento importante na formação dos alunos. A comunidade escolar demonstra não ter sido convencida das reais contribuições deste componente curricular para o desenvolvimento escolar do educando.

Ainda que as demais disciplinas escolares tenham seus próprios equívocos e, em muitos momentos, não consigam mais “controlar” os corpos dos alunos (ARROYO, 2004), é muito mais visível para a comunidade escolar, as contribuições trazidas pelos estudos da Língua Portuguesa, da Matemática ou da Geografia, do que da Educação Física. Em relação a isto, afirma Carvalho:

Em consequência dessa postura, a Educação Física não atinge o mesmo *status* das outras áreas do conhecimento (BRACHT, 2003; AYOUB, 2005). Qual é, então, a visão dos professores e professoras, de outras disciplinas, relativa à Educação Física escolar? Ou melhor, relativa ao seu papel? Como essa parcela da comunidade escolar a legitima hoje? (2006, p.20).

Com o passar do tempo, consolidou-se uma prática e uma visão de Educação Física reduzida à compreensão e à abordagem do movimento humano, meramente em sua dimensão biológica e social, desconsiderando sua significação histórica e social. Tal visão reducionista impõe limites para o desenvolvimento da consciência crítica, importante pressuposto para o processo de emancipação humana.

A produção e sistematização de conhecimento no âmbito da Educação Física, deu, nas últimas duas décadas, saltos qualitativos e quantitativos significativos em busca de sua legitimação, conforme afirma Carvalho:

A efervescência intelectual da Educação Física implementada nos últimos 25 anos, favorecida pelo processo de abertura política do país, apresenta uma produção de conhecimento que denota um salto quantitativo e qualitativo.

garantindo-lhes, durante o período citado, a “certeza” do que ensinar e sua legitimidade junto à comunidade escolar.

Passou a haver, assim, um questionamento da significação e legitimidade dos modelos sobre os quais a Educação Física tinha se estabelecido, evidenciando novas discussões pautadas em diferentes abordagens pedagógicas, trazendo, no conjunto deste movimento, as teorias críticas da Educação Física. Isso acrescentou ao debate a dimensão cultural do movimento humano e propôs o “fim” das dicotomias corpo-mente e natureza-cultura (2006, p.20).

O movimento denominado renovador (CAPARROZ,1997, 2001; DARIDO, 1999) surge no intuito de refletir a possibilidade da Educação Física se constituir como uma disciplina que cumpra o seu papel de componente curricular, conquistando uma identidade própria, utilizando “novos” pressupostos para sua área de conhecimento. O objetivo deste movimento é construir uma Educação Física que se coloque no mesmo patamar dos outros saberes escolares (CARVALHO, 2006, p.21), legitimada de forma diferente e com sua especificidade repensada.

Ao analisar a vasta produção do movimento renovador da Educação Física, Caparroz (1997) ressalta que possivelmente diversos conflitos de interesses ocorreram no tocante às discussões sobre a implantação da Educação Física na escola. Entretanto, destaca que a trajetória histórica dessa área sempre foi marcada por soluções negociadas, fato que aguça o interesse pelo estudo da Educação Física neste âmbito.

Observa-se, então, que no cotidiano da escola, a Educação Física ainda se mostra hegemonicamente alicerçada no paradigma da aptidão física e esportiva segundo Mello (2003). Segundo o autor, principalmente no plano do discurso, o que dificulta a inserção da Educação Física enquanto componente curricular, prejudicando a legitimidade pedagógica que defendo e persigo neste estudo.

A significativa quantidade de estudos acadêmicos que abordam a Educação Física escolar ainda, em parte, se encontra distantes do “chão da escola”. Ainda que a escola não dependa exclusivamente do conhecimento produzido na universidade, defendo a urgente aproximação de ambos, o que, efetivamente, se constituirá em ações concretas que modificarão significativamente tanto o ambiente escolar e a formação acadêmica.

Quanto ao aspecto legal, nota-se certo avanço em alguns documentos oficiais. A Lei nº 9394/1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵, determina e garante o espaço da

⁵ O texto da referida lei foi alterado posteriormente em duas oportunidades. A primeira, pela lei 10.328, de 12/12/2001, que acrescentou o termo “obrigatório” e modificou o parágrafo terceiro do artigo 26, deixando-o com a seguinte redação: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é **componente curricular obrigatório** da Educação Básica. Ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 2001). A segunda, pela lei 10.793, de 01/12/2003 (BRASIL,

Educação Física na escola, integrada à proposta pedagógica e vista como “*componente curricular*” da educação básica. Sob a vigência da antiga lei, LDB nº 5692/71 e do Decreto nº 69.450/71, que regulamentava a EF na escola, a disciplina era definida como *atividade*, diferenciada das outras disciplinas, tratada como um mero apêndice na escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-BRASIL-1997) dedicam parte substancial do seu texto à Educação Física. E as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (CEB/CNE,1998) incluem a Educação Física entre as 10 áreas de conhecimento escolar.

2.3 DO QUE TRATA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: A QUESTÃO DOS CONTEÚDOS

Segundo Taffarel et al (2009), a Educação Física é um componente curricular da escola que trata pedagogicamente de uma área denominada de cultura corporal⁶, e se apresenta na forma de temas ou formas de atividades, particularmente corporais, a saber: o jogo, a dança, o esporte, a ginástica e as lutas. E o estudo desse conhecimento “visa apreender a expressão corporal como linguagem” (p.41).

Os autores defendem que os temas da cultura corporal, quando tratados na escola, precisam expressar um sentido e um significado, os quais não podem estar restritos aos conhecimentos específicos destes temas, mas devem abranger a compreensão das relações de interdependência com outros assuntos de relevância social. A respeito disto, Taffarel et al afirmam:

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de

2003), que definiu uma serie de situações em que o aluno pode ser dispensado das aulas. Essa última, demonstrando, em parte, um paradoxo frente aos aparentes avanços legais.

⁶ Para os autores a Cultura Corporal compreende o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

classe social. Isso quer dizer que/cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (2009, p.42).

Para Darido e Rangel (2005) “vivemos um desafio histórico de avançarmos na concepção de uma escola para poucos, para a concepção de uma escola para todos...” (p.37). Nesta perspectiva, defendem as autoras, o acesso às aulas de Educação Física, como parte integrante do currículo escolar, deve ser um direito de todos os alunos.

Entretanto, como também afirmam as autoras, em muitos momentos não se consegue a garantia da igualdade de oportunidade a todos, ou seja, a presença obrigatória no currículo, por si só, não democratiza o acesso aos conhecimentos escolares.

O acesso aos conhecimentos da Educação Física “deve constituir-se em direito e instrumento de transformação individual e coletiva, na busca da superação das desigualdades sociais, do exercício da justiça e da liberdade...” (op. cit. 2005, p. 38). É de posse desses conhecimentos, que os alunos, tanto individual, quanto coletivamente, terão melhores condições de, por exemplo, humanizarem suas relações através de práticas corporais.

Neste sentido de democratização do acesso ao conhecimento, é papel da escola fazer uma seleção dos conteúdos⁷ que serão desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Para Taffarel et al, a seleção e organização dos conteúdos precisa levar o aluno a ser capaz de “ler” a realidade e, para tanto, afirmam:

Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos (2009, p.43).

Em razão da especificidade deste estudo, e considerando os temas da cultura corporal, abordaremos a seguir, a presença do jogo enquanto conteúdo das aulas de Educação Física.

2.3.1 ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA

No final da década de 80, o professor João Batista Freire lançou o livro “Educação de Corpo Inteiro”, o qual apresentava uma perspectiva construtivista embasada nas teorias de

⁷ Para Taffarel et al (2009) o termo “conteúdo” utilizado no texto, tem o significado de conhecimento.

Jean Piaget. Ele buscou demonstrar a importância da Educação Física no contexto escolar, abordando questões que discutiam desde as especificidades da formação do professor, até a importância da Educação Física em cada nível escolar, fazendo proposições para a educação infantil e ensino fundamental.

Ao discutir a importância da Educação Física na escola, Freire assinala que, apesar de haver um grande incentivo por parte dos profissionais da Educação em defender a sua integração na grade curricular, poucas eram as argumentações que sustentavam tal intento.

A perspectiva construtivista assume para a Educação Física, uma condição de importante meio que possibilitaria integrar o mundo real ao mundo simbólico, favorecendo a formação dos símbolos que ocorre primordialmente a partir do contato físico da criança com o mundo, e isso se dá, através do movimento.

O autor convida a refletir a relação existente entre a educação e o movimento, apresentando o construtivismo dentro da Educação Física. Apresenta ainda, o questionamento a respeito da Educação Física como a *Educação do Movimento*, a *Educação pelo Movimento* ou a *Educação para o Movimento*.

Para além destas possibilidades, Freire sugere a *Educação de Corpo Inteiro*, que busca tratar das relações do corpo com outros corpos e objetos em um determinado espaço comum. Ele defende que há uma educação para o movimento e também para o não-movimento, promovendo a educação através de práticas de tensões e relaxamentos: o fazer e o não fazer.

Na apresentação do método, o autor propõe objetivos, conteúdos e estratégias. O foco na educação infantil estaria em “aprender a fazer”. Já no ensino fundamental, ocorreria a passagem do fazer para “tomar consciência do fazer”. Não há uma distinção clara entre conteúdo, objetivo e estratégia, pois são apresentados como um todo.

O ensino fundamental, nesta proposta, se caracteriza por um crescente processo de socialização, no qual as trocas com o meio são essenciais, e podem ser enriquecidas pelo contato com brinquedos e materiais. Para Freire (2005a), “o importante é que a atividade seja realizada num contexto de jogo, tornando-a significativa para as crianças”.

No decorrer do texto o autor sugere diversos exemplos sobre como o jogo deve ser abordado. Os jogos são apresentados e relacionados com diversos materiais de trabalho e, para além de mero seqüenciamento de atividades, o autor propõe que cada prática seja amplamente refletida.

Freire enfatiza a importância da criação de um ambiente em que as crianças desfrutem da liberdade de jogar, sem que haja exclusão ou ocorra impossibilidade de jogar

pela falta de organização. A ação do professor estaria em, através das variações ocorridas nos jogos, criar certos desequilíbrios, estimulando os alunos a realizar novas aprendizagens.

Afirma o autor:

A criança compreende aquilo que vive, que concretiza na sua ação. Quando, num contexto de jogo, o professor oferece materiais variados, que podem inclusive ser confeccionados junto com as crianças, está permitindo que elas possam vivenciar e tomar consciência da realidade, transformando o real em função de suas necessidades (FREIRE, 2005a, p. 110).

Mesmo sem delimitar quais objetivos e conteúdos devam ser abordados em cada série, a proposta construtivista de João Batista Freire coloca o jogo como elemento central no processo de aprendizagem, o qual assume simultaneamente o papel de objetivo, conteúdo e estratégia.

O autor apresenta o jogo como foco da Educação Física escolar, na medida em que proporciona o trabalho com a cognição, a motricidade, a competição, a socialização, a afetividade, bem como uma interlocução com as demais disciplinas escolares.

2.3.2 A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Esta abordagem surge no início da década de 90, após os primeiros movimentos “renovadores” da Educação Física escolar, cuja intenção era avançar de uma visão biologicista de corpo para uma perspectiva humanizadora. A veiculação desta idéia se concretizou na publicação do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, em 1992, escrito por um coletivo de seis autores: Valter Bracht, Celi Taffarel, Lino Castellani Filho, Michelli Escobar, Carmen Lúcia Soares e Elizabete Varjal.

A abordagem crítico-superadora se propunha, a partir de uma visão crítica da realidade, oferecer subsídios para a formação dos estudantes, retomando conceitos como projeto político-pedagógico, currículo e ciclos de escolarização, além de oferecer uma reflexão sobre o que, no entendimento dos autores, seria o objeto de estudo da Educação Física – a cultura corporal.

É a partir das contradições encontradas na sociedade que a Educação deve posicionar-se, norteando o projeto político-pedagógico que, por sua vez, deve promover a leitura e diagnóstico da realidade, emitindo um juízo de valor na condução de suas práticas.

Os autores apresentam a concepção de currículo ampliado, o qual defende que, em seu processo de formação, o aluno seja capaz de estabelecer sua própria reflexão. Cabe à escola, apropriar-se do conhecimento científico e refletir sobre a sua realidade, levando em

consideração os seguintes elementos: a relevância social e contemporaneidade do conteúdo, sua adequação às possibilidades sócio-cognitivas dos alunos, a não fragmentação do conteúdo (simultaneidade) e a provisoriade do conhecimento, ou seja, considerar que todo conhecimento é passível de ser superado por novos estudos que apresentem uma maior coesão com realidades futuras.

O então modelo esportivista vigente deveria ser substituído por uma Educação Física que atuasse como elemento transformador, oferecendo alternativas superadoras dos valores fundantes do paradigma até então hegemônico: a lei dos mais aptos e a tendência biológica na busca do rendimento, desprovida de qualquer possibilidade de reflexão.

Para os autores a Educação Física é assim definida:

é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (TAFFAREL et al, 2009, p. 50).

Sobre o conteúdo jogo, mais especificamente os autores afirmam que “é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente” (TAFFAREL et al, 2009, p.65-66). Considerando esta definição, esta proposta busca a possibilidade de transformar a realidade do aluno e favorecer uma reflexão da prática do jogo, tanto num sentido conceitual quanto atitudinal.

Ao se deparar com um jogo, o aluno deve refletir as relações que o extrapolam, por exemplo: num jogo de queimada⁸, que poderia representar uma situação de guerra, onde o objetivo é eliminar o adversário, o aluno é convidado a estabelecer relações com o cotidiano, com vistas a posicionar-se diante dos fatos apresentados.

Para André:

A concepção crítico-superadora busca enfatizar o caráter transformador que o jogo pode representar para a criança e como essa característica pode ser enriquecedora na reflexão de sua realidade. Tendo o jogo como uma atividade que pode proporcionar à criança uma relação afetiva de tamanha significância, ela pode de fato ter a sensação de perdas e ganhos dentro desse contexto, contribuindo para a percepção e reflexão de aspectos de sua realidade (2007, p.25).

Nesta direção, os autores propõem a prática de jogos que permitam o conhecimento de si mesmos e das próprias possibilidades de ação; que facilitem a comunicação dos alunos; que estimulem as diversas relações sociais que permitam compreender o modo de trabalho do

⁸ Mais conhecido na Bahia como baleado ou baleô.

homem e ainda: jogos que favoreçam a convivência do coletivo, a auto-organização, auto-avaliação e avaliação coletiva, construção de brinquedos, emprego do pensamento tático e autonomia na organização dos próprios jogos.

Embora não esteja claro como o jogo deve ser trabalhado na escola, ele é apresentado como um elemento transformador, na medida em que o esporte seria o elemento a ser transformado. Também entendido como jogo, o esporte é visto como um jogo que se apropria dos valores capitalistas (modo de produção, rendimento, divisão de trabalho) e necessita ser modificado, traduzindo valores que se adéquem a uma sociedade em constante transformação.

2.3.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são o documento oficial que serve como referência nacional para todas as disciplinas escolares. O texto que tratou especificamente de discutir a Educação Física, também buscou ir de encontro ao modelo esportivista em vigor. Segundo versão do texto, os PCN se configuram como:

uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos (BRASIL, 1997, p.15).

O documento apresenta um breve histórico da Educação Física escolar brasileira deste o final do século XIX até o início da década de 80, enfatizando a influências das instituições militar e esportiva.

A Educação Física é entendida como instrumento que busca democratizar a cultura brasileira, propondo o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social, de valores e de princípios democráticos. Ou seja, é vista como uma disciplina escolar essencial para favorecer inserção social.

Ao longo do texto são apresentados pressupostos e estratégias de como se aplicar a Educação Física no ensino fundamental. Há um incentivo que se promovam vivências de natureza recreativa, cooperativa e competitiva, oferecendo ao aluno a oportunidade de estabelecer comparativos entre cada uma destas práticas.

A perspectiva dos PCN é fortemente influenciada pela abordagem construtivista de Freire (2005a), fato que se justifica pela grande importância atribuída às atividades lúdicas na prática pedagógica e na atenção dirigida ao aluno, respeitando-o enquanto indivíduo que possui características particulares.

Os conteúdos são apresentados em três grandes blocos: conhecimento sobre o corpo;

os esportes, jogos, lutas e ginásticas; e as atividades rítmicas e expressivas.

Os esportes, jogos, lutas e ginásticas são tratados de maneira conjunta e entendidos como patrimônio cultural da humanidade, os quais devem ser respeitados e valorizados. Embora tenha sido um documento único para todo o Brasil, o texto aponta que se devem levar em consideração as diferenças regionais e diversidade cultural que caracterizam o país.

A principal contribuição atribuída ao jogo nos PCN reside na possibilidade de desenvolvê-lo sem perder de vista as diferenças e peculiaridades próprias do Brasil.

2.4 O JOGO COMO CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao selecionar o jogo como conteúdo das aulas, o professor precisa ter clareza da sua intervenção pedagógica e das possibilidades que o mesmo viabilizará para o coletivo dos alunos, sem desconsiderar alguns aspectos de fundamental importância. Sobre tais aspectos, afirmam Taffarel et al:

Num programa de jogos para as diversas séries, é importante que os conteúdos dos mesmos sejam selecionados, considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive e oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países (2009, p.66).

Além disso, é importante considerar que em determinados momentos, além da condição de conteúdo que pode vir a ter um fim em si mesmo, pode ser utilizado como método, ou seja, meio pelo qual se pretende atingir determinado fim. Entretanto, sabe-se que na prática é muito difícil dissociar uma característica da outra. O fazem pela tentativa de melhor compreender o jogo e sua existência nas aulas de Educação Física.

No campo da Educação Física, diversas abordagens sugerem possibilidades metodológicas de uso do jogo no ambiente escolar: a abordagem Plural (DAÓLIO, 2005), a Sistêmica (BETTI, 1991), a dos Jogos Cooperativos (BROTTO, 1997), a Desenvolvimentista (TANI, 1988), a Psicomotricidade (LE BOULCH, 1983).

Além das abordagens anteriores, para fins deste estudo, apresenta-se a seguir, a abordagem Construtivista (FREIRE, 2005a) e a Crítico-Superadora (TAFFAREL et al, 2009). E ainda, evidencia-se o que está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) que embora não se constitua no nosso entendimento, enquanto uma abordagem se apresenta como um documento oficial que sugere o jogo como sendo um dos conteúdos da Educação Física na educação básica.

3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Por mais que uma teoria alcance alto nível de elaboração, entende-se que nenhuma pode dar conta de explicar todos os fenômenos e processos que envolvem uma sociedade. Contudo, acredita-se que a teoria das Representações Sociais se constitua em um fecundo campo de investigação. Pela busca do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e pela abertura epistemológica, torna-se um importante referencial para esta pesquisa, pois possibilita aproximar o que um determinado grupo de professores pensam com algumas de suas condutas, como afirma Loro:

Trata-se de uma teoria dotada de complexidade (MORIN,1992), que tem como desejo estudar e conferir significações às relações de simbolização e de interpretação, que, por sua vez, resultam de uma atividade em que faz da representação uma possibilidade de construção e expressão do sujeito (2008, p.50).

Em outras palavras, Barcelos (2001) sugere o trabalho com a teoria das Representações Sociais para além da pretensão de ser um “decifrador de realidades”, mas como uma possibilidade metodológica de diálogo com o mundo buscando entender como os sujeitos são capazes de elaborar através de suas relações cotidianas.

O termo representações sociais designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos.

Para uma melhor compreensão a respeito desta teoria, serão mencionadas aqui algumas idéias dos autores considerados referência sobre o tema.

A Teoria das Representações Sociais tem como precursor o romeno naturalizado francês Serge Moscovici, através da sua obra *La psychanalyse, son image et son public* (1961, 1976), que analisou a representação social mantida pela população parisiense no final dos anos cinquenta. Para ele, as Representações Sociais são teorias coletivas sobre como o real rege as condutas.

É possível afirmar que está centrada na investigação do conhecimento do senso comum que se tem sobre um determinado tema, analisando também os preconceitos, ideologias e características específicas das atividades cotidianas das pessoas e que estão constantemente desenvolvendo-se, da infância à maturidade. Para Moscovici:

Representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um “referencial de um pensamento preexistente”; sempre dependentes, por conseguinte, de sistema de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. Elas são, sobretudo, o objeto

de um permanente trabalho social, no e através do discurso, de tal modo que cada novo fenômeno pode sempre ser reincorporado dentro de modelos explicativos e justificativos que são familiares e, conseqüentemente, aceitáveis (2003, p.216).

Foi proposta com o objetivo de “redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social a partir desse fenômeno [das representações sociais]” (MOSCOVICI, 1976, p. 16). O campo de estudos conta hoje com significativa quantidade de sínteses históricas, resenhas teórico-conceituais e metodológicas, levantamentos de produções empíricas e discussões críticas, que proporcionam em seu conjunto uma visão atualizada do estado do empreendimento.

A partir de Moscovici, vários estudiosos da psicologia social européia passaram a desenvolver trabalhos e novas abordagens sobre as RSs, dentre eles, Denise Jodelet, Willem Doise e Jean-Claude Abric, fato que evidencia o caráter de construção deste referencial teórico.

A Teoria das RSs para Moscovici (2001) é singular, devido à sua forte tendência na direção de se tornar uma teoria geral dos fenômenos sociais e uma teoria específica dos fenômenos psíquicos.

A representação social sobre um dado fenômeno tem abarcado o estudo de uma modalidade de conhecimento particular. Como tal, implica numa atividade de reprodução no plano cognitivo das propriedades de um objeto qualquer. Contudo, esta reprodução não é o reflexo de uma realidade externa perfeitamente acabada, mas fundamenta-se em uma construção mental do objeto. Resultado, a representação não corresponde à reprodução rigorosa exaustiva das qualidades do objeto, visto ser uma criação do sujeito (SANTOS, 2004, p. 163).

Para Moscovici (1978, p. 26), uma RS é “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Nesse sentido, podemos concluir que as RSs são um saber gerado através de comunicações na vida cotidiana, com o objetivo prático de orientação de comportamentos em contextos sociais concretos.

Para ele, uma Representação Social deve estar obrigatoriamente associada a um objeto e a um sujeito. Logo, elas são representações de alguém sobre alguma coisa. Da mesma forma, para existir, esse conhecimento elaborado no cotidiano de Representação Social deve ser compartilhado pela coletividade de um grupo, ou seja, ele deve circular nas práticas sociais, discursos e comunicações de massa. A Representação Social remodela o que é dado do exterior quando o indivíduo se relaciona com o meio por interações sociais. Assim, ele reconstrói o dado observado, no contexto de valores, noções e regras sociais do grupo em que está inserido. É desta maneira que a Representação Social torna-se produtora e determinante de comportamentos (SANTOS, 2004, p. 163-164).

No Brasil, estudiosos têm demonstrado significativo interesse nesta teoria, a exemplo de Minayo (1995), Spink (1995) e Sá (2002).

Em relação ao conceito, Minayo (1999) define representações sociais como uma terminologia filosófica que significa reproduzir uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento. Para Minayo (1999), as RSs nas ciências sociais são caracterizadas por uma expressão da realidade através das categorias do pensamento, que explicam, justificam e questionam as ações e sentimentos relativos a esta realidade.

O estudo das RSs busca identificar a “visão de mundo” que os indivíduos ou grupos têm e empregam na maneira de agir e se posicionar. Para Abric (1998), de acordo com a teoria das RSs, toda realidade é representada, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores e dependente de seu contexto sócio-histórico e ideológico.

Entende-se, portanto, que para Abric (1998) a representação não pode ser reduzida a um simples reflexo da realidade, se constitui em uma organização significativa, na qual existe uma reestruturação da realidade, no intuito de integrar características objetivas do objeto representado, assim como experiências anteriores do sujeito e seu sistema de valores e normas.

Dentro dessa ótica, Moscovici (2003) afirma que os sujeitos não são apenas receptores passivos de informação, muito menos seguidores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, ao se defrontarem com os mais diversos eventos presentes no cotidiano das interações sociais, criam e comunicam suas próprias representações e formas específicas de solucionar as questões que se colocam. Desta forma, a influência do social é percebida como um contexto de relações onde o pensamento é construído e não como um estímulo que atinge o indivíduo.

A Teorias das RSs tem o fito propósito de recolocar “nos espaços constitutivos da teoria e do método em Psicologia Social um lugar para o mundo social e seus imperativos, sem perder de vista a capacidade criativa e transformadora de sujeitos sociais” (JOVCHELOVITCH, 2003, p. 64). Com isso, a compreensão do social se constitui como grande desafio: transformá-lo de simples variável que influencia os fenômenos em um elemento constitutivo dos fenômenos psicossociais.

As RSs também permitem, *a posteriori*, justificar comportamentos e tomadas de posição. Nas relações entre grupos, para Doise (1973 apud Abric, 1998), assumem a função justificadora para explicar determinados comportamentos adotados face ao outro grupo. Assim, as RSs preservam e justificam a diferenciação social, podendo então estereotipar as

relações entre grupos, contribuir para a discriminação ou para manutenção da distância social entre elas (ABRIC, 1998).

Dentre as abordagens surgidas após a grande teoria de Moscovici, entendemos que é a de Denise Jodelet (1989) a que mais se aproxima da grande teoria moscovicianiana. Por adotar uma base descritiva dos fenômenos, é adepta do conceito que encara as RSs como uma forma de saber socialmente elaborado e partilhado, com o intuito de orientar comportamentos em situações sociais concretas.

O autor que discute questões especificamente relacionadas à produção e circulação das RSs é Doise (2001). Para ele, os elementos e relações cognitivas que configuram o conteúdo das RSs têm um condicionamento social consistente.

No entendimento de Abric (2001), a representação é um complexo de opiniões, atitudes, crenças e informações relativas a um objeto ou uma determinada situação. Tal determinação é realizada pelo próprio sujeito através de sua história, e de sua vivência ou pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que venha a estabelecer com este sistema social.

3.1 A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

A teoria do núcleo central teve sua primeira proposição, dentro do quadro de pesquisa experimental que veio a ser caracterizado, em 1976, através da tese de *Doctorat d'État* de Jean-Claude Abric – *Jeux, conflits et représentations sociales* – na Université de Provence, sob a forma de uma hipótese a respeito da organização interna das representações sociais, formulada nas seguintes palavras:

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado (ABRIC, 1994, p. 19).

Essa hipótese, segundo Sá:

surge em estreita continuidade aos trabalhos conduzidos por Abric sobre as relações entre representações sociais e comportamento, como ilustradas na seção precedente quanto ao papel das representações do oponente e da tarefa nas interações cooperativas e competitivas (2002, p. 62-63).

A principal contribuição desta teoria para o entendimento das representações sociais se refere à explicação que foi formulada para responder uma das questões que mais inquietava

os estudiosos das representações: o fato delas se mostrarem contraditórias. Ao mesmo tempo estáveis e mutáveis, consensuais e individualizadas, rígidas e flexíveis. Abric propôs uma solução para este impasse, concebendo a representação social como um conjunto organizado ou estruturado em torno de um duplo sistema: o núcleo central e os elementos periféricos, no qual o primeiro se configura como rígido e estável, e os últimos como mutáveis e flexíveis. Isto assegura o diálogo com as situações e práticas concretas do grupo.

De acordo com a teoria do núcleo central, para se obter um entendimento completo das representações sociais, tão importante quanto desvendar seus conteúdos e descobrir também a forma como estes conteúdos são estruturados, estabelecendo uma distinção entre o núcleo central e os elementos periféricos. Para Santos:

O Núcleo Central tem função geradora, pois através dele criam-se outros elementos das Representações Sociais; e desempenha função organizacional, pois determina a natureza das relações entre os demais elementos da Representação Social. Ele é fortemente marcado pela memória coletiva e pelo sistema de normas de um grupo, ou seja, o seu conhecimento é partilhado pela coletividade. Sua função é, acima de tudo, consensual. O Núcleo Central resiste às mudanças, permanecendo estável (2004, p. 167).

Para Abric (1998), na medida em que a composição do Núcleo Central se modifica, a RS também é modificada. O Núcleo Central apresenta como características principais: o seu caráter estável, coletivo, coerente, resistente a mudanças e normativo por natureza.

No Sistema Periférico estão localizados os elementos periféricos das RSs. Este tem relevância no funcionamento e na dinâmica da RS. Se configura como menos estável e mais flexível do que o Núcleo Central. Seus elementos prescrevem comportamentos, ou seja, influenciam na tomada de decisões, atuando como regulador e adaptador das ações do grupo, permitindo variações nas RSs individuais.

O Sistema Periférico configura-se como a parte operacional da Representação Social. O seu papel consiste em, no momento que o sujeito se confronta com uma nova situação, servir como defesa e manutenção da estrutura da Representação Social, mantendo a significação central e autorizando a entrada de novos elementos, sem modificar o Núcleo Central das Representações Sociais. Suas principais características são: o caráter mutável, flexível e individualizado (SANTOS, 2004, p. 167).

Para Sá (2002), os iniciantes na pesquisa em RS, não devem estar preocupados com a heterogeneidade das correntes surgidas após a grande teoria inaugurada por Moscovici, devido ao fato de não serem excludentes, uma vez que provêm de uma mesma matriz teórica. O autor defende que o pesquisador deve escolher a perspectiva teórica que mais se adéqua ao seu estudo ou, se for necessário, fazer uma combinação entre mais de uma abordagem.

Esse autor afirma, em suma, que Jodelet enfatiza a compreensão de um dado

objeto por um grupo social, Doise dirige a importância para o local social de onde o sujeito representa o objeto e sua influência nas Representações Sociais, e Abric contribui com questões relacionadas aos aspectos de organização, comparação e transformação das Representações Sociais (SANTOS, 2004, p. 168).

4. METODOLOGIA

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A riqueza de situações próprias do âmbito escolar requer de nós pesquisadores, muito cuidado na escolha dos procedimentos metodológicos que darão suporte às investigações, sob pena de obtermos dados que pouco ou nada nos revelem sobre a realidade pesquisada.

Sempre considerando as diversas facetas que permeiam a escola, buscamos neste estudo, focar o nosso olhar a partir da ótica de professores e professoras de Educação Física, em relação a um dos conteúdos mais desenvolvidos nas aulas – o jogo de regra, que, mesmo estando tão presente, não tem sido aproveitado em todo o seu potencial formativo, sendo, muitas vezes, “transmitidos” aos alunos, excluindo-os da possibilidade de (re) construção das regras.

O paradigma esportivo continua pautando a organização das aulas, levando os professores a olharem para seus alunos como atletas que necessitam, a cada aula, terem as suas habilidades melhor desenvolvidas, onde o jogo torna-se um “caminho metodológico” com vistas a atingir uma melhor aprendizagem da modalidade esportiva, a qual é regida por regras oficiais institucionalizadas.

Nesta busca pelo “ideal esportivo”, comumente vão ficando pelo caminho, alunos e alunas que não conseguem se adequar a esta perspectiva de aulas, aumentando cada vez mais o quantitativo de educandos que apenas observam “os escolhidos” jogarem, contentando-se com a condição de meros expectadores em suas aulas de Educação Física.

E os professores de Educação Física, que intervenções têm feito diante desta realidade? Como têm desenvolvido o jogo de regra em suas aulas? Que sentidos/significados atribuem ao jogo de regra?

Para Barcelos (2001), a Teoria das Representações Sociais é uma possibilidade metodológica de diálogo com o mundo e não como um “decifrador de realidades”. Ou seja, a compreensão dessa teoria permite entendê-la como uma possibilidade de aproximação com aquilo que os sujeitos são capazes de elaborar através de suas relações cotidianas. Com essa perspectiva, sua abrangência não se limita apenas a aspectos cognitivos, lógicos e racionais, mas também a elementos simbólicos, míticos, afetivos, religiosos e culturais, ligados a status, poder, prestígio, etc.

As Representações Sociais são teorias coletivas sobre o real que regem as condutas (MOSCOVICI, 2003). Está centrada na investigação do conhecimento do senso comum que

se tem sobre um determinado tema, incluindo também os preconceitos, ideologias e características específicas das atividades cotidianas das pessoas e que estão constantemente desenvolvendo-se, da infância à maturidade.

A representação pode informar à própria Educação Física – seus professores e professoras – sobre os seus papéis assumidos, os não-assumidos, os praticados, os não-praticados e os idealizados perante a especificidade de sua intervenção pedagógica no ambiente escolar.

A representação social é instituída e instituidora da realidade social na qual as práticas se inserem. Portanto, os papéis poderão ser repensados e ressignificados de acordo com a relevância das informações, confrontadas com a prática pedagógica empreendida no cotidiano escolar.

A partir do contexto apresentado, o presente estudo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: **quais as Representações Sociais que os professores de Educação Física da Rede Pública Estadual da Bahia têm sobre o jogo de regras?**

Apresenta como objetivo geral: identificar quais as Representações Sociais que os professores de Educação Física da educação básica do Estado da Bahia têm sobre o jogo de regras, localizando os seus possíveis elementos centrais e periféricos.

Como objetivos específicos temos:

- a) identificar quais as intenções dos professores na utilização do jogo de regras em suas aulas;
- b) evidenciar bases teóricas defendidas pelos professores para justificarem suas práticas;
- c) avaliar metas estabelecidas pelos professores quando utilizam o jogo de regras.

4.2 ASPECTOS GERAIS

Este trabalho caracteriza-se por ser um estudo quantitativo e qualitativo, descrito por Creswell (2003) como uma pesquisa de métodos mistos. O autor afirma que todos os métodos têm limitações, por isso defende a junção de métodos na perspectiva de promover inter-relações em diferentes níveis ou unidades de análise.

Ao tratar da mesma questão, Gunther (2004) destaca que o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas que utilizasse as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que melhor se adequem à sua questão de pesquisa. Porém o autor salienta que devem ser consideradas diversas questões de ordem prática, empírica e técnica que podem

levar à escolha pelo pesquisador, de uma única abordagem. A avaliação dos recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis na relação do pesquisador com o seu problema de pesquisa são indispensáveis, para viabilizar a utilização de métodos mistos.

O viés qualitativo deste estudo se dá pelo reconhecimento de ser este um campo fértil que comporta múltiplas abordagens, as quais partem das ciências sociais representando um movimento de saberes, de práticas e de políticas articuladas à produção de conhecimento, sob novos paradigmas.

4.3 OS CONTEXTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A coleta dos dados foi realizada em dois momentos: a primeira se deu durante a realização do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), que ocorreram entre os dias 20 e 25 de setembro de 2009, no Centro de Convenções da Bahia em Salvador.

O CONBRACE acontece a cada dois anos e teve a sua primeira edição em 1979 na cidade de São Caetano do Sul em São Paulo (PAIVA, 1994). Trata-se seguramente, do principal evento científico nacional no âmbito da Educação Física e Ciências do Esporte.

Dentro deste evento, foram realizadas reuniões institucionais. Dentre elas, aconteceu uma reunião que congregou cerca de 300 professores de Educação Física da rede pública do Estado da Bahia, oriundos de 31 das 33 Diretorias Regionais de Educação do Estado. O objetivo desta reunião foi apresentar um panorama atual da Educação Física na rede pública do Estado da Bahia e as ações que estão sendo implementadas pela Secretaria de Educação para o enfrentamento das dificuldades identificadas através de instrumentos de levantamento de dados, utilizados em encontros com professores da rede.

O segundo momento de coleta aconteceu no mês de março de 2010, durante um encontro dos professores de Educação Física que atuam como representantes de suas Diretorias Regionais de Educação (Direc) com a Coordenação de Educação Física e Esporte da Secretaria Estadual de Educação, também na cidade do Salvador.

Este encontro teve como foco principal, a partir de uma discussão de currículo, promover a construção do referencial curricular da Educação Física na rede estadual da Bahia. Para tanto, o encontro desenvolveu duas frentes de trabalho: a formação dos professores de

Educação Física, denominados professores representantes da Educação Física nas Direc⁹, e o planejamento das ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação para fomento e fortalecimento da Educação Física na educação básica baiana.

Os dois momentos de coleta ocorreram de forma bastante tranqüila, em nada dificultando a qualidade das informações adquiridas.

4.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A opção escolhida foi utilizar uma amostra intencional, na qual todos os participantes fossem professores licenciados em Educação Física, atuando efetivamente na rede pública estadual baiana, que estivessem ministrando aulas de Educação Física na educação básica há pelo menos dois anos.

O caráter efetivo, na presente investigação, caracteriza-se pela entrada no quadro de professores da rede pública estadual baiana, mediante realização de concurso público.

A escolha por um tempo mínimo de dois anos justifica-se, no entendimento, pela possibilidade de ter neste estudo, a participação de professores recém ingressos na carreira do magistério público. Entende-se que este perfil além de contribuir para a riqueza das informações pesquisadas, pode apresentar um contraponto interessante em relação ao posicionamento de professores que já atuam a mais tempo na rede pública.

No primeiro momento da coleta de dados participaram noventa professores oriundos das diversas cidades circunscritas nas Direc de: Salvador, Feira de Santana, Itabuna, Macaúbas, Teixeira de Freitas, Jequié, Barreiras, Alagoinhas, Ilhéus, Jacobina, Vitória da Conquista, Seabra, Juazeiro, Serrinha, Paulo Afonso, Guanambi e Cruz das Almas.

Para a realização do segundo momento de coleta, contamos com a participação de nove professores representantes da Educação Física nas Direc de: Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna, Serrinha, Seabra, Vitória da Conquista, Salvador, Barreiras e Jequié.

4.5 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS

Os instrumentos foram aplicados primeiro individualmente e depois coletivamente, na seguinte ordem: associação livre de palavras (MOLINER, 1994), utilização do o *software*

⁹ Estes professores apóiam as ações da Coordenação de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, organizando eventos em suas regiões, articulando a participação dos professores de Educação Física nos projetos de formação continuada.

EVOC 2003 – *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* – Vergès (2005) e a realização de um grupo focal (MACEDO, 2000).

4.5.1 A ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Foi elaborado um questionário com apenas duas perguntas (ANEXO A), utilizando o termo *jogo de regra* como estímulo indutor da associação livre de palavras.

A associação livre de palavras é por considerada por Abric (1994) como uma técnica maior que permite coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação. Permite, ainda, apreender os processos que intervêm na adaptação sociocognitiva dos indivíduos à realidade da vida cotidiana e às características do meio social e ideológico.

Dentre os métodos associativos, a associação livre se caracteriza por, a partir de uma ou mais palavras indutoras, pedir ao sujeito que as associe a todas as palavras ou expressões que imediatamente lhe venham à cabeça. Segundo Santos:

A característica de espontaneidade e a dimensão projetiva desse tipo de produção permitem chegar mais facilmente a interpretação que na entrevista dos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado, favorecendo assim, a emergência de elementos latentes que seriam ocultados ou mascarados nas produções discursivas (2004, p. 177).

4.5.2 O SOFTWARE EVOC

Para a análise, utilizou-se o *software* EVOC 2003, um programa de computador desenvolvido por Pierre Vergès (1994, apud OLIVEIRA, et al., 2005).

No primeiro momento foi realizada uma organização do banco de dados, agrupando-se palavras muito próximas e eliminando plurais e acentuações. Uma vez concluída a etapa de preparo do *corpus* para análise, os dados foram submetidos aos procedimentos do *software*, que calcula, para o conjunto das evocações, a frequência simples das palavras, as ordens médias de evocação de cada palavra e a média geral das ordens médias de evocação.

A análise dos dados foi realizada mediante sua distribuição no “quadro de quatro casas”, conforme mostra o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Interpretação da organização estrutural do núcleo central

| 1º Quadrante – Núcleo Central | | 2º Quadrante – 1ª periferia | |
|--|------------------|---|-------------------|
| Frequência | Forte: \geq FM | Frequência | Forte: \geq FM |
| Ordem média de evocação | Forte: $<$ OME | Ordem média de evocação | Forte: $>$ OME |
| Elementos que combinam dois critérios: de natureza coletiva (elementos mais evocados) e de natureza individual (mais prontamente evocados). | | Elementos periféricos mais importantes e carregados de valores individuais. | |
| 3º Quadrante – Zona de Contraste | | 4º Quadrante – Sistema Periférico | |
| Frequência | Fraca: $<$ FM | Frequência | Fraca: $<$ FM |
| Ordem média de evocação | Forte: $<$ OME | Ordem média de evocação | Fraca: \geq OME |
| Elementos com baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos, podendo revelar elementos que reforçam as noções presentes na 1ª periferia. | | Evocações individuais mais imediatas do grupo, muito próximas da população. | |

Legenda:**FM:** Frequência média dos termos evocados**OME:** Ordem média dos termos evocados

No quadrante superior esquerdo encontram-se as palavras mais frequentemente citadas e com menores ordens médias de evocação. Estas são, portanto, prováveis constituintes do núcleo central de alguma representação pesquisada.

No quadrante superior direito estão às palavras também muito lembradas, mas não nos primeiros lugares. Esta é a periferia próxima.

No quadrante inferior esquerdo figuram as palavras não frequentemente evocadas, mas que apareceram em primeiras posições. Trata-se, também, da periferia próxima.

Finalmente, no quadrante inferior direito estão às palavras que não foram citadas com frequência e nem lembradas nos primeiros lugares, prováveis constituintes, portanto, do sistema periférico.

4.5.3 O GRUPO FOCAL

Para realização deste grupo focal, contamos com a participação de nove professores representantes da Educação Física nas Direc, que também foram sujeitos do primeiro momento de coleta de dados.

Segundo Morgan (1997), grupo focal se caracteriza com uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Pode também ser definido como um recurso que permite compreender o

processo de compreensão das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA & GONDIM, 2001).

Neste estudo, entende-se por grupo focal o que Macedo definiu como:

um recurso de coleta de informação organizado a partir de uma discussão coletiva, realizado sobre um tema preciso e mediado por um animador-entrevistador ou mesmo mais de um. Em realidade, configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada. Alguns elementos, entretanto, devem ser levados em conta: os membros do grupo; sua preparação para entrevista; as condições de tempo; o lugar do encontro; a qualidade da mediação ou do entrevistador em termos de domínio da temática a ser trabalhada e da dinâmica grupal (2000, p. 178).

4.6. COLETA DE DADOS

O primeiro momento da coleta de dados aconteceu durante a realização do XVI CONBRACE/III CONICE, conforme dito anteriormente, numa reunião institucional, promovida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que congregou cerca de 300 professores de Educação Física, representantes de universidades baianas e gestores públicos da educação.

Foi possível distribuir cento e cinco (105) questionários, dos quais noventa (90) retornaram devidamente respondidos. Seguindo orientações técnicas para utilização do *software* EVOG, necessitaríamos de sessenta (60) participantes. Trabalhar com um universo de noventa (90) participantes nos permitiu enriquecer sobremaneira esta primeira coleta.

Além de preencherem o cabeçalho padrão do questionário (ANEXO A), os professores responderam a duas questões associando livremente as primeiras palavras que viessem à sua mente.

Na primeira questão era necessário associar as cinco primeiras palavras que lhes vinham à cabeça quando ouviam a expressão indutora “jogo de regra”. A segunda questão pedia que, das cinco palavras evocadas, registrassem as duas que julgavam como mais importantes.

Todas as palavras evocadas foram organizadas para análise através do EVOG, o qual avalia ordem e frequência das evocações, determinando o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais.

Os resultados obtidos a partir da análise do EVOC foram apresentados aos nove professores participantes do segundo momento da coleta de dados quando da realização do grupo focal.

Inicialmente foi projetado em recurso multimídia o quadro de quatro casas (QUADRO 2) produzido pelo EVOC, e após apreciação por parte dos professores, estabelecemos uma discussão que teve como questões norteadoras: que impressões este resultado traz para vocês, enquanto professores de Educação Física? Esse resultado surpreende vocês? E que aspectos da formação poderíamos destacar a partir deste resultado?

Todo o encontro, com o consentimento dos participantes, foi registrado em vídeo, o que nos proporcionou rever diversas vezes os posicionamentos externados e selecionar as falas, as quais mais pertinentes, e que ajudaram sobremaneira a qualificar as informações que obtivemos a partir da associação livre de palavras, depurada através do EVOC.

A dinâmica da discussão transcorreu de forma bastante tranqüila ao longo de 48 minutos, e teve que ser finalizada em função de uma reunião institucional com outros professores representantes da Educação Física nas Direc e a Coordenação de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação.

Foi unânime e expreso na fala dos professores a relevância da temática em questão, por abordar diretamente a prática pedagógica dos professores de Educação Física e também da necessidade de retomar a esta discussão em outro momento.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tomando-se a distribuição dos termos pelos quadrantes, pôde-se descrever a organização do conteúdo da representação social do jogo de regras entre os professores de Educação Física, ou seja, o seu provável núcleo central e os elementos periféricos. No quadro 2, a seguir, apresentam-se os termos evocados pelos professores.

Quadro 2 – Provável organização estrutural do núcleo central da representação social do jogo de regras pelos professores de Educação Física da Rede Estadual da Bahia. N=90. Salvador, 2009.

| | | OME < 2,9 | | OME ≥ 2,9 | | | |
|-------|---------------|-----------|-------|----------------|--------------|-------|-------|
| Freq. | | Freq. | OME | Freq. | OME | | |
| ≥ 25 | disciplina | 30 | 2,200 | ≥ 25 | | | |
| | organização | 27 | 2,444 | | | | |
| | respeito | 26 | 2,231 | | | | |
| | | OME < 2,9 | | OME ≥ 2,9 | | | |
| Freq. | | Freq. | OME | Freq. | OME | | |
| < 25 | competição | 22 | 2,636 | companheirismo | 5 | 4,000 | |
| | construção | 8 | 2,750 | < 25 | criatividade | 5 | 3,000 |
| | cooperação | 23 | 2,696 | equipe | 5 | 3,600 | |
| | limite | 5 | 2,800 | estratégia | 7 | 3,857 | |
| | participação | 10 | 1,900 | exclusão | 7 | 3,000 | |
| | solidariedade | 5 | 2,800 | integração | 6 | 3,000 | |
| | | | | | objetivo | 6 | 3,667 |
| | | | | socialização | 7 | 3,286 | |

Legenda:

OME: Ordem média dos termos evocados

Freq. : Frequência

O quadro produzido pelo EVOC, também nos permitiu categorizar os termos evocados pelos professores. Alguns destes termos embora não apareçam no quadro de quatro casas devido à baixa frequência média ($F < 5$) com que foram evocados, trazem elementos relevantes à nossa discussão neste estudo. O quadro 3¹⁰, a seguir, apresenta as quatro categorias organizadas a partir dos termos evocados.

¹⁰ Neste quadro não estão apresentadas todas as palavras evocadas pelos professores participantes; apenas aquelas que, em nossa análise, contribuem para a discussão deste estudo. A relação contendo todos os termos evocados, constam no ANEXO B.

Quadro 3: Categorização das palavras associadas ao jogo de regras

| Categoria | Nº de evocações | % | Palavras evocadas |
|---------------------------------------|---|-------------|--|
| Aspectos fundamentais do jogo | 1 | 1,1 | Brincadeira; Movimento |
| | 2 | 2,2 | Alegria; Grupo; Interação; Normas |
| | 3 | 3,3 | Diversão; Prazer; Regras |
| | 4 | 4,4 | Ludicidade |
| | 5 | 5,5 | Coletividade; Companheirismo |
| | 6 | 6,6 | Integração |
| | 7 | 7,7 | Criatividade; Estratégia |
| | 9 | 10 | Socialização |
| | 10 | 11,1 | Participação |
| | 23 | 25,5 | Cooperação |
| 27 | 30 | Organização | |
| Aspectos pedagógicos didático- | 1 | 1,1 | Contextualização; Cultura; Diálogo; Problematização; Sistematização; Transformação |
| | 2 | 2,2 | Reconstrução |
| | 4 | 4,4 | Aprendizagem |
| | 9 | 10 | Construção |
| | Concepção esportivizante do jogo | 1 | 1,1 |
| 3 | | 3,3 | Obediência; Superação |
| 4 | | 4,4 | Esporte |
| 5 | | 5,5 | Equipe |
| 6 | | 6,6 | Vitória |
| 7 | | 7,7 | Exclusão |
| 25 | | 27,7 | Competição |
| 26 | | 28,8 | Respeito |
| 30 | | 33,3 | Disciplina |
| Formação do sujeito | 1 | 1,1 | Aluno; Autonomia; Criticidade; Diversidade; Emancipação; Moralidade |
| | 2 | 2,2 | Direitos; Igualdade; Inclusão; Justiça; Valores |
| | 4 | 4,4 | Ética |
| | 5 | 5,5 | Solidariedade |

5.1 A CENTRALIDADE DO NÚCLEO E OS SEUS ELEMENTOS PERIFÉRICOS

A análise das palavras associadas ao jogo de regra, sugere que *disciplina*, *organização* e *respeito* constituam o núcleo central (NC) das representações dos professores de Educação Física da Rede Estadual da Bahia, e que *companheirismo*, *criatividade*, *equipe*, *estratégia*, *exclusão*, *integração*, *objetivo* e *socialização* façam parte do sistema periférico (SP).

A discussão dos achados da pesquisa dar-se-á a partir da triangulação possível entre o referencial teórico adotado, o resultado obtido a partir do *software* EVOC e a análise dos professores representantes das Direc, quando da realização do grupo focal.

Para o entendimento das RSs, não é suficiente descrever como elas são. Entretanto, não é possível estabelecer com exatidão relações causais e definitivas sobre sua sociogênese e construção (WAGNER, 1998).

A influência histórica das instituições militar e esportiva na formação dos professores de Educação Física, já identificada por outros autores (MARINHO, 1952), (COSTA, 1971), (FARIA JR, 1987), (CASTELLANI FILHO, 1988), (MELO, 1996) e (SOARES, 2004), tende a ser o principal fator contribuinte para os professores relacionarem o jogo de regra com a *disciplina*, a *organização* e o *respeito*.

A formação dos professores de Educação Física, conforme mencionado anteriormente origina-se no âmbito militar (COSTA, 1971). E esta origem ainda continua por determinar hegemonicamente as práticas desenvolvidas pelos professores no contexto escolar. Tanto o NC das representações quanto as falas dos professores, ilustram com muita propriedade esta realidade.

A teoria das RSs possibilita aproximar o que um determinado grupo de pessoas pensa sobre determinado objeto ou fenômeno, e algumas de suas condutas. Daí, o interesse em estudar e atribuir significado às relações de simbolização e de interpretação dos professores de Educação Física sobre o jogo de regras, pois as suas práticas serão o resultado disto, ainda que sempre exista a possibilidade de reconstrução das representações e, por conseguinte, a reconstrução das práticas.

O trabalho com a Teoria das Representações Sociais não tem a pretensão de ser um “decifrador de realidades” (BARCELOS 2001), mas sim, de se constituir enquanto uma possibilidade metodológica que dialogue com o mundo tentando entender como os sujeitos são capazes de elaborar suas práticas através das relações cotidianas.

Para Abric (1994, p.19), “toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado”. Partindo desta afirmação, entende-se que as palavras *disciplina*, *organização* e *respeito*, organizaram a representação dos professores sobre o jogo de regra, atribuindo significado às suas práticas no âmbito escolar.

Sente-se a necessidade de melhor entender o significado atribuído pelos professores a estas três palavras e, de certa forma, verificar se de fato traduzem o pensamento dos professores de Educação Física da Rede Estadual da Bahia, ou ainda, se novos elementos poderiam surgir trazendo maior clareza sobre a questão levantada.

Este intento foi viabilizado através da discussão com os professores no grupo focal, quando estes, de posse do resultado do NC e do SP, teceram considerações relevantes para este estudo.

Os professores Carlos e Lúcia¹¹ ao analisarem o NC das representações dos professores, corroboram com o resultado estabelecendo uma relação direta entre a formação do professor de Educação Física influenciado pelo militarismo e pela instituição esportiva e a sua atuação docente advinda da formação destacando:

[...] ainda falta uma formação, um entendimento maior de que projeto de sociedade nós queremos. [...] a gente ainda reproduz uma ideologia burguesa, dominante, muitas vezes não percebemos isso, e de como essa ideologia está presente nas nossas atividades (Carlos).

[...] nós somos frutos dessas faculdades né, com essas concepções arcaicas, entendeu? Da competição, da disciplina, do respeito, onde o professor de Educação Física era o ‘militarista’, então a gente tem essa formação (Lúcia).

Ampliando a discussão para além do cotidiano escolar, os professores Carlos e Camila estabelecem suas análises tocando em aspectos da formação docente e da representação de modelos sociais afirmando:

[...] a nossa formação foi tão reducionista, tão tecnicista, que a gente não consegue pensar, disciplina, organização a não ser nesses moldes reprodutivistas, fechados (Carlos).

[...] então quando eu legitimo o jogo de regras baseado nesta questão da disciplina, do rigor, do que está estabelecido, [...] indiretamente eu tenho, tô reproduzindo um conceito de sociedade onde existe a extratificação social e não há mobilidade entre essas classes, onde é comum que opressores continuem oprimindo. [...] o jogo é uma representação dessa sociedade (Carlos).

[...] o pensamento era, justamente, a disciplina, a organização e a visão era só valorizar justamente os esportes (Camila).

¹¹ Os nomes dos professores aqui divulgados são fictícios, com fins de preservação da identidade dos mesmos.

A fala dos professores em muito contribuiu com o nosso estudo, na medida em que nos ajudou a qualificar os dados encontrados, atribuindo sentido e significado às práticas dos professores de Educação Física, expressas através da evocação livre de palavras.

É muito importante notarmos como a formação docente é abordada pelos professores na tentativa de justificar os dados obtidos que, em certa medida, traduz o quadro ainda hegemônico que caracteriza as aulas de Educação Física na escola, onde os valores compartilhados estão fortemente impregnados pelo militarismo e esportivização e a prática constitui-se eminentemente procedimental e reprodutivista. Sobre este aspecto, a professora Camila analisa da seguinte forma:

Eu vejo que as respostas elas evidenciam a construção que foi dada aos próprios currículos. [...], por exemplo, o grupo que veio... [...] vem de uma formação onde o currículo tinha muito forte o procedimental, então o que eles fazem é muitas vezes reproduzir, reproduzir o que eles aprenderam. [...] então é muito mais fácil você, como se sua vida de educador fosse mais previsível, se você reproduzisse aquilo que foi posto, que está lá, que se você fizer você tem a garantia de que vai dar certo. Então é possível com disciplina, com organização (Camila).

O professor João, também se referindo ao NC, destaca a diretividade da ação pedagógica por parte do docente, na medida em que competentemente, media as situações de aprendizagem, munindo-se de procedimentos metodológicos para construção do conhecimento, e neste caso, mais especificamente, da utilização do jogo de regra nas aulas de Educação Física. Quando foi perguntado ao grupo se este resultado os incomodava, assim respondeu o professor João, sendo o único a manifestar-se desta forma:

Não me incomoda, porque é uma das perspectivas do jogo. [...] Agora, como eu trabalho essa disciplina, como eu trabalho essa organização e como eu trabalho esse respeito, é esse que é o ponto chave (João).
[...] eu acho que tem uma relação com a formação, mas tem uma relação de como eu trabalho essas três questões dentro do jogo (João).

As palavras que constituíram o SP das representações dos professores, ou seja, aquelas que figuram no quarto quadrante do quadro de quatro casas (fig.1) foram respectivamente: *companheirismo*, *criatividade*, *equipe*, *estratégia*, *exclusão*, *integração*, *objetivo* e *socialização*. Por definição, como dito anteriormente, estas palavras representam as evocações individuais mais imediatas do grupo, muito próximas dos participantes da pesquisa. É no SP que estão localizados os elementos menos consensuais das RSs e são eles que permitem variações nas RSs individuais.

No SP estão às palavras que, embora tenham sido mencionadas poucas vezes (baixa frequência), foram evocadas mais prontamente pelos participantes. São prescritoras do

comportamento dos professores, ou seja, vão influenciar na tomada de decisões vindo a atuar como reguladoras e adaptadoras das ações do grupo.

Com base na Teoria do Núcleo Central pode-se afirmar que no momento em que os professores se deparam com uma nova situação, o SP serve como defesa e manutenção da estrutura da RS, “mantendo a significação central e autorizando a entrada de novos elementos, sem modificar o Núcleo Central das Representações Sociais” (SANTOS, 2004, p.167).

No estudo que objetivou identificar transformações periféricas das RSs de alunos do ensino fundamental sobre a Educação Física escolar Devede e Rizzuti (2001, p.133), após doze meses de intervenção pedagógica, constataram que um conjunto de valores, atitudes e idéias do grupo de alunos participantes foi desconstruída e reconstruída a cada nova aula, através de uma nova vivência da Educação Física e que “tais mudanças foram sendo incorporadas e ilustram o discurso e as práticas escolares dos alunos”.

Este estudo demonstrou que o NC pode ser modificado a partir das modificações ocorridas do SP. Como o SP tem por características ser individualizado, mutável e flexível, é a partir dele que tem início a transformação das representações de determinado grupo.

Ao estabelecer uma comparação entre o NC e o SP das representações dos professores de Educação Física, Carlos afirma o seguinte:

Eu acho que é uma tentativa de superação... ..e assim, de certa forma os valores já estão bem próximos se a gente considerar, por exemplo, a *disciplina* é 30, mas eu tenho, por exemplo, a *socialização* 7. Então, é um terço, 30% de uma concepção que foi construída ao longo de muito tempo, e se a gente considerar a *socialização* 7, a *integração* 6, a gente percebe que com o pouco tempo que a gente tá tentando desconstruir já é significativo (Carlos).

A perspectiva ressaltada por Carlos coaduna perfeitamente com o significado do SP para a modificação do NC e, por conseguinte, das RSs dos professores. Ao comparar a alta frequência da palavra *disciplina* (F=30), com a baixa frequência das palavras *socialização* (F=7) e *integração* (F=6), ele consegue visualizar uma desconstrução já existente, e expressa no SP, com relação ao entendimento dos professores sobre o jogo de regras. Se é fato que a palavra *disciplina* foi a mais evocada pelos professores, também é verdadeiro afirmar que *socialização* e *integração* oferecem um contraponto significativo.

Entende-se, assim como destacou o professor Carlos, que a Educação Física escolar já há algum tempo, vem passando por um processo de desconstrução na busca pela sua legitimidade como componente curricular obrigatório na educação básica. O estudo realizado por Bracht et al (2005) tratou desta questão abordando a dificuldade que a Educação Física

tem para se sustentar entre os demais componentes curriculares. Bento (2003) demonstrou que esta crise de identidade é internacional.

Em nossa análise, e à luz da Teoria do Núcleo Central, acreditamos que o fato de também figurarem no SP as palavras *companheirismo*, *criatividade*, *equipe*, *estratégia*, *integração* e *socialização*, ganha força a perspectiva da construção de um novo olhar sobre a Educação Física escolar, visto que a evocação destes termos representa, por parte dos professores, a possibilidade de mudança e flexibilidade de pensamento.

5.2 UMA ANÁLISE SOBRE O RESULTADO DA ZONA DE CONTRASTE

O terceiro quadrante do quadro de quatro casas (fig.1) é também denominado zona de contraste. Na zona de contraste figuram as palavras que, embora tendo apresentado baixa frequência ($F < 25$), são consideradas importantes pelos participantes.

Outra informação relevante acerca da zona de contraste, é que a mesma “comporta elementos que caracterizam variações da representação em função de subgrupos, sem, no entanto, modificar os elementos centrais e a própria representação” (OLIVEIRA et al., 2007, p.381).

As palavras que constituíram a zona de contraste nesta pesquisa foram: *competição* ($F=22$), *construção* ($F=8$), *cooperação* ($F=23$), *limite* ($F=5$), *participação* ($F=10$) e *solidariedade* ($F=5$).

Em primeira análise, a presença das palavras *competição* e *cooperação* representam fielmente a perspectiva de superação do atual quadro da Educação Física escolar discutido neste estudo, na medida em que traduzem o pensamento de dois subgrupos distintos dentre os participantes da pesquisa: aqueles que relacionam o jogo de regra com a *competição* e os que a relacionam com a *cooperação*. Conforme foi mencionado anteriormente, estas palavras são para os professores de Educação Física, participantes deste estudo, muito importantes e vão ser traduzidas em suas práticas dentro da escola.

Entende-se, ainda, ser importante considerar, o fato de que se utilizou para fins de análise do EVOC, uma frequência de evocações maior que 25 para determinar o NC das representações. Esta informação é relevante, pois, se considerou a frequência obtida para os termos *cooperação* ($F=23$) e *competição* ($F=22$), podemos verificar o quanto ambos estiveram próximos de figurarem na estruturação do NC das representações dos professores de Educação sobre o jogo de regra. Se por um lado ainda se configura como hegemônico o

modelo esportivo nas aulas de Educação Física na escola, também é significativa a sinalização de uma perspectiva de mudança.

Em sua dissertação, Monteiro (2006) analisou a influência do modelo esportivo de alto rendimento sobre a Educação Física na escola. O estudo identificou uma convergência entre os valores desenvolvidos através do esporte, que se mostram aparentemente educativos e saudáveis e as normas desumanas impostas pela sociedade capitalista, que tem por objetivo precípua, a manutenção do próprio sistema. Como proposta de superação desta realidade, o autor buscou reestruturar a abordagem do esporte para a escola, a partir dos princípios dos jogos cooperativos, numa perspectiva crítica e transformadora na Educação Física escolar.

Outra análise que se pode empreender a partir do que se verificou na zona de contraste deve-se ao fato de que das seis palavras que compõem este quadrante, 4 delas (*construção, cooperação, participação e solidariedade*) parecem contribuir para a legitimação da Educação Física na escola, superando a utilização do jogo de regra predominantemente segundo um paradigma competitivista e excludente.

5.3 UM OLHAR SOBRE AS CATEGORIAS CONSTRUÍDAS

A partir dos termos evocados, elaborou-se quatro categorias que nos permitiram melhor compreender as representações dos professores de Educação Física sobre o jogo de regra. A seguir será discutido cada categoria, destacando o que nos pareceu ter maior relevância.

5.3.1 ASPECTOS FUNDAMENTAIS DO JOGO

Conforme foi citado anteriormente, é indiscutível o valor que o jogo de regras agrega ao contexto educacional. Diversos estudos, alguns deles citados neste texto, reforçam tal afirmação.

Partindo deste princípio, identificou-se que a palavra *brincadeira* aparece nesta categoria com apenas uma evocação. Ou seja, somente um participante da pesquisa relacionou

esta palavra com a expressão *jogo de regra*. Ao analisar este dado, a professora Lúcia¹² nos dá o seguinte depoimento:

Para mim foi uma surpresa. [...] Minha preocupação é porque são profissionais, lidam diretamente com o jogo o tempo inteiro. Jogo é um conteúdo das aulas de Educação Física. Como será que eles estão trabalhando esta questão do jogo? De que forma? (Lúcia)

Outro destaque importante a ser feito neste momento, diz respeito à palavra *alegria*, que foi evocada somente duas vezes. Uma pergunta torna-se inevitável: porque num universo de noventa (90) professores, apenas dois relacionaram *alegria* ao jogo de regras dentro das aulas de Educação Física? Ao estudar as representações do brincar entre professores, Loro nos ajuda a melhor refletir sobre esta questão:

As representações são construídas e, em função delas, desenvolvemos a nossa própria prática. Expressamos de várias maneiras identidades sociais que delas resultam, às vezes, de forma variada e contraditória. Sua grande força, importância e poder explicativo podem auxiliar na identificação de possíveis razões de alguém atribuir determinadas causas e ações (2008, p.52).

O professor estabelece a sua prática a partir das representações que constrói ao curso de suas vivências e experimentações. Sua atuação docente estará vinculada às suas crenças, valores e formação acadêmica.

Em nosso entendimento, a *alegria* tem estado distante das aulas de Educação Física por diversos fatores, dentre eles, e ainda como herança histórica, a perspectiva da formação de corpos produtivos, esportivos e acrícos (BRACHT et al, 2005; DARIDO, 1999), onde o treinamento de habilidades motoras segue como foco da aprendizagem.

Não se está afirmando que o desenvolvimento de habilidades motoras tenha menor importância ou que isto não deva acontecer em um ambiente alegre e favorecedor de descobertas. O que os dados apresentados sugerem e a observação constata, é que valiosas oportunidades de movimentar-se, e de refletir sobre este movimento, tem sido ignoradas nas aulas de Educação Física, contribuindo para o aumento do número de alunos que se negam a participar e, quando muito, contentam-se em observar o que acontece nas aulas. Um dado que reforça tal afirmação é o de que apenas um participante evocou a palavra *movimento*. É possível conceber aulas de Educação Física na escola nas quais o movimento seja negado?

Em consonância com as idéias apresentadas até aqui, também se identificou a baixa ocorrência (entre três e quatro evocações) das palavras *diversão*, *prazer* e *ludicidade*. Estes

dados da realidade contrastam fortemente com o que nos diz Huizinga ao afirmar sobre a essência do jogo:

A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo (2005, p.5).

Por outro lado, dentro desta mesma categoria, observou-se a presença de palavras que na opinião de Carlos, sinalizam uma possibilidade de superação:

Eu acho que é uma tentativa de superação... ...e assim, de certa forma os valores já estão bem próximos se a gente considerar, por exemplo, a *disciplina* é 30, mas eu tenho, por exemplo, a *socialização* 7. Então, é um terço, 30% de uma concepção que foi construída ao longo de muito tempo, e se a gente considerar a *socialização* 7, a *integração* 6, a gente percebe que com o pouco tempo que a gente tá tentando desconstruir já é significativo. (Carlos)

A análise expressa na fala do professor Carlos ao destacar as palavras *socialização* e *integração*, além de sugerirem uma possibilidade de valorização do jogo de regras, em todo seu potencial educativo, aponta o que este estudo encontrou como sendo o sistema periférico das representações dos professores de Educação Física da Rede Estadual baiana.

Como foi citado anteriormente, é no sistema periférico que se localizam os elementos periféricos das RSs, ou seja, se configuram com menor estabilidade e maior flexibilidade do que o núcleo central, além de regular e adaptar as ações do grupo, permitindo variações nas RSs individuais.

5.3.2 ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

A análise inicial desta categoria nos mostra que os termos *contextualização*, *cultura*, *problematização*, *sistematização* e *transformação*, aparecem com uma evocação cada. Este dado nos permite inferir acerca do quadro atual da Educação Física escolar, que ainda se configura como hegemônico: as aulas ministradas que deveriam tematizar o jogo de regras, explorando todo o seu potencial educativo, continuam por desconsiderar a possibilidade de problematização do conhecimento, pautando-se em regras pré-estabelecidas, priorizando os aspectos motores, em detrimento da ampliação do repertório de movimentos e vivências corporais. Em consequência disto, não havendo problematização do conhecimento, não há sistematização de práticas e saberes.

Para Carvalho:

Paulatinamente, configurou-se uma prática e uma visão de Educação Física que reduziu a compreensão e a abordagem do movimento humano à sua dimensão biológica e funcional, destituindo-o de sua significação histórica e social. Esta visão reducionista limita o desenvolvimento da consciência crítica, pressuposto básico para o processo de emancipação do homem (2006, p. 20).

Dentre as palavras que aparecem nesta categoria com apenas uma evocação, tomaremos primeiro o termo *cultura*, formulando algumas considerações acerca do que sugere, em nossa análise, a baixa ocorrência desta palavra.

Para Huizinga (2005), o elemento fundamental que leva o homem a buscar o jogo, é a formação de sua própria cultura. O homem se complementa pelo encontro entre sua natureza, expressa por sua forma física, instintos e sentimentos, e sua cultura estabelecida por meio de valores, ritos e regras presentes no seu ambiente de convivência (ANDRÉ, 2007).

O entendimento de que o jogo é um elemento da cultura, permite a compreensão que seus valores e significados podem ser completamente distintos em grupos sociais diferentes. Para André (2007, p.5):

São muitas as funções representadas pelo jogo dentro de uma sociedade, enquanto um elemento cultural. Dentre elas pode-se observar a formação da identidade entre os praticantes de uma mesma atividade, exemplificado na formação de clubes e associações, formados a partir da criação de grupos que buscam a sensação de estarem ‘separadamente juntos’, por se identificarem em uma aliança de uma mesma ‘sociedade lúdica’ (HUIZINGA, 2005).

E ainda:

A compreensão, o valor e o interesse pelo jogo são todos elementos que se resumem nas características particulares do indivíduo. Por mais ampla que seja a sua utilização, desde suas possibilidades de uso pedagógico até suas representações sociais, o jogo apresenta significado singular para cada praticante (ANDRÉ, 2007, p.13).

No ambiente escolar, esta singularidade se expressa das mais diversas formas. Nas aulas de Educação Física o que é individual passa a ter visibilidade no grupo e a depender do trato pedagógico dado pelo professor, pode-se estabelecer um espaço que não respeite a individualidade e singularidade de cada aluno.

A diversidade cultural presente na escola não pode em hipótese alguma, ser desconsiderada, ou relegada a um nível inferior de importância pelas práticas escolares e, em especial, pela Educação Física. O fato de apenas um professor participante da pesquisa ter relacionado o termo *cultura* ao jogo de regra, ilustra com muita propriedade o cenário da

Educação Física escolar que necessita ser superado, para fins de sua legitimação enquanto componente curricular.

5.3.3 CONCEPÇÃO ESPORTIVIZANTE DO JOGO

Esta categoria foi criada para agrupar as palavras evocadas que relacionam o jogo de regra ao esporte institucionalizado. Os termos *tecnicismo*, *obediência*, *superação*, *esporte*, *equipe*, *vitória* e *exclusão*, com uma frequência que variou entre uma e sete evocações, revelam o quanto a utilização do jogo de regra nas aulas de Educação Física está correlacionada à instituição esportiva.

Dentre os termos relacionados acima, a palavra *exclusão* aparece com o maior número de evocações (F=7). Este dado reforça a predominância do código esportivo na Educação Física escolar, que ao utilizar o jogo de regra, o faz na perspectiva de preparar para o aprendizado de modalidades esportivas, ou seja, jogar deixa de ter um valor em si mesmo, passando a ser mera preparação para a prática institucionalizada do esporte.

A *exclusão*, portanto, não se configura somente na percepção de que uma equipe possa perder uma disputa esportiva, mas se concretiza em sua face mais injusta: na impossibilidade que muitos alunos terão em participar das equipes esportivas, por não terem a oportunidade de acessar os conhecimentos relativos aos jogos e esportes, em suas aulas de Educação Física que, na maioria das vezes está focada naqueles alunos considerados “mais habilidosos”.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu terceiro artigo, estabelece princípios para que o ensino seja ministrado nas escolas, dentre eles:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; (BRASIL, 1996).

Está previsto em lei que o aluno tenha *igualdade de condições e liberdade de aprender*. Sendo a Educação Física componente curricular obrigatório na educação básica (BRASIL, 1996), sua prática pedagógica precisa coadunar com a prática pedagógica de toda a escola, portanto, não pode estar configurada a partir de ações excludentes, voltadas para uma minoria.

O jogo e o esporte quando inseridos no “chão da escola”, precisam representar o jogo e o esporte da escola, e não uma cópia acrílica e empobrecida do esporte de rendimento, que torna os alunos reféns de sua prática.

Ainda nesta categoria encontrou-se a palavra, que por uma pequena diferença, quase integrou o núcleo central das representações sociais dos professores de Educação Física sobre o jogo de regra – *competição*. Ela foi evocada por vinte e dois professores, o que corrobora com as idéias apresentadas anteriormente com relação ao predomínio do código esportivo nas aulas de Educação Física na escola.

Ao analisar a atual vinculação da Educação Física com o fenômeno esportivo, Kunz (2006) faz alusão a Bracht (1992), quando este busca definir a Educação Física em um conceito “amplo” e um “restrito”¹³. Para Kunz, o esporte analisado em seu sentido social, pode ser compreendido de forma contrária, na qual o conceito hegemônico é o restrito e não o amplo. Afirma o autor:

O conceito de esporte que se vincula hoje à Educação Física é um conceito restrito, pois se refere apenas ao esporte que tem como conteúdo o treino, a competição, o atleta e o rendimento esportivo, este, aliás, é o conceito “estrito” do esporte que aqui considero (KUNZ, 2006, p.63).

O autor ainda destaca a influência dos meios de comunicação, “que colocam sempre o ‘esporte espetáculo’ no centro de suas programações esportivas, o que acelera, também, o processo de transformação do esporte espetáculo em mercadoria” (id. p.64). Desta forma, as aulas de Educação Física passam a difundir os padrões esportivos sem que haja espaço para a crítica e formulação de outras possibilidades pedagógicas.

Entende-se que a competição pode estar presente nas aulas de Educação Física, na medida em que reflita os desejos dos alunos e de seus professores e seja fruto das construções advindas de cada aula e que ao invés de se configurar enquanto fim seja um meio para que interessantes situações de aprendizagem sejam concretizadas.

5.3.4 FORMAÇÃO DO SUJEITO

Encontra-se nesta categoria as palavras *aluno, autonomia, criticidade, diversidade, emancipação, moralidade, direitos, igualdade, inclusão, justiça, valores, ética e solidariedade*, com uma frequência que variou entre uma e cinco evocações.

¹³ Para Bracht a Educação Física no sentido restrito deve abranger atividades pedagógicas que tem como tema o movimento corporal e acontece em uma instituição educacional. Já em seu sentido amplo, como todas as manifestações culturais, está ligada à ludomotricidade humana, ou seja, o conjunto de atividades do movimento humano que envolve toda a cultura de movimento.

Uma primeira consideração que julgamos pertinente, diz respeito à quantidade de termos que representam valores essenciais à formação humana, que no entendimento de um pequeno grupo dentre os participantes da pesquisa, têm relação com o jogo de regras.

A baixa frequência destes termos parece sugerir que mesmo presente nos discursos dos professores, estes valores não estão inseridos na prática cotidiana das aulas de Educação Física em nossas escolas. Pelo contrário, palavras como: acriticidade, preconceito, desigualdade, exclusão e competição exacerbada, parecem melhor definir o que tem se configurado como hegemônico.

A análise deste quadro nos leva a refletir em que medida a Educação Física na escola tem contribuído para a formação dos alunos. Ou será que os mesmos têm sido (de)formados ao longo de sua trajetória escolar?

Na condição de componente curricular, a Educação Física precisa estar em consonância com as demais disciplinas escolares, que por sua vez, integram um mesmo projeto político-pedagógico, o qual orienta a construção de um determinado currículo.

Para Arroyo, vivemos um clima favorável ao repensar do currículo nas escolas, pois segundo o autor:

O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conformam suas vidas, produzem identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível condiciona até o direito ao trabalho. Como essas tipologias de aluno são produzidas pelas lógicas curriculares? Como marcam as identidades das infâncias, adolescências e até da vida adulta? Nossas vidas dependem do aluno que fomos, bem sucedidos ou fracassados na escola (2008, p.22).

A partir da análise das representações de professores de Educação Física sobre o jogo de regras, viu-se a oportunidade de favorecer algumas reflexões sobre o currículo, tanto da formação dos professores quanto dos alunos. Entretanto, a partir do que Arroyo percebeu-se o quanto a produção destas “identidades escolares” têm sido reforçadas pela escola e, por conseguinte, pela Educação Física.

A idéia de sucesso e fracasso está presente em cada jogada, em cada gesto, em cada tentativa de superar determinada dificuldade ou desafio. Os alunos estão a todo o momento sendo comparados e moldados em nome de uma homogeneidade injusta, violadora dos direitos e individualidade. A este respeito Arroyo afirma:

Na família somos filhos, filhas; na escola somos alunos, alunas. Durante o percurso escolar aprendemos a ser alunos, como a escola quer, ou espera que sejamos. A escola fará tudo para que aprendamos a ser o protótipo de alunos que ela deseja (2008, p.22).

Pensar a formação do sujeito é pensar o sentido da existência da instituição escola. Embora não tenha sido a pretensão neste estudo, estabelecer uma profunda análise sobre esta temática optou-se por buscar o sentido expresso na categoria “formação do sujeito”, elaborada tendo como referência as palavras evocadas pelos professores. Contudo, não se pode ignorar a complexidade dos fenômenos próprios do âmbito escolar, cheio de desafios e possibilidades.

A instituição escolar foi constituída ao longo da história da humanidade como o espaço onde o conhecimento formal historicamente construído era socializado. E, sobre a função social da escola, Lima afirma:

A escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e as áreas de conhecimento contemporâneas. O currículo se torna, assim, um instrumento de formação humana (2008, p.19).

É neste sentido de “ampliação da experiência humana” que as aulas de Educação Física, fincadas no “chão da escola” precisam caminhar. Na contramão do que tem se constituído como prática hegemônica, caracterizada pela exclusão, sexismo, monotonia, falta de criatividade e sentido/significado ou ainda, do “jogo pelo jogo”.

Os tempos e espaços destinados às aulas de Educação Física, ainda que inadequados e insuficientes em muitas unidades escolares, podem ser direcionados de forma sistematizada, competente e, sobretudo, humana. A Educação Física, juntamente com as demais áreas do conhecimento escolar, precisa considerar os alunos como sujeitos de direitos (ARROYO, 2008), sujeitos de sua própria formação, capazes de intervir criticamente nas decisões que podem ser iniciadas num simples jogo e culminarem em proposições que alterem os rumos da escola e da sociedade.

Pensemos em algumas conseqüências para o repensar dos currículos. Em primeiro lugar, reconhecer os educandos como sujeitos do direito à formação plena nos obriga a recuperar dimensões da docência e dos currículos soterradas sob o tecnicismo, o positivismo e o pragmatismo que dominaram por décadas o campo do ensino. Obriga-nos a repensar o ensinar e situá-lo no campo mais fecundo do direito à educação e à formação plena; a indagar-nos pelas dimensões a serem formadas para garantir o direito à plena formação das crianças e adolescentes, jovens ou adultos com que trabalhamos. Vê-los em sua totalidade humana, como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção, identidade diversos... Vê-los não recortados nessas dimensões, mas em sua totalidade humana (ARROYO, 2008, p. 41).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva teórica que ofereceu subsídios para este estudo foi a Teoria das Representações Sociais em sua abordagem estrutural. Segundo Sá (2002), trata-se de uma proposta cujo centro está nos processos cognitivos, a qual foi elaborada por Jean Claude Abric. Para Sá, a contribuição complementar promovida por Abric ao que propunha inicialmente Moscovici (1961), pode ser considerada a mais importante por ter sido a única que realmente chegou a desenvolver uma teoria – a Teoria do Núcleo Central.

Instrumentalizados pela Teoria do Núcleo Central, através da técnica de associação livre de palavras e da realização de um grupo focal, foi possível constatar como núcleo central das representações sociais do grupo de professores de Educação Física da Rede Estadual da Bahia sobre o jogo de regras a “disciplina”, a “organização” e o “respeito”.

Em nossa interpretação, a representação social do jogo de regras consolidada nestas três palavras constitui-se em uma forma de conhecimento socialmente elaborada pelos professores, com base em uma formação fortemente influenciada pelas raízes históricas da Educação Física que, conforme se discutiu anteriormente trouxeram para o bojo da Educação Física escolar, fortes tendências das instituições militar, médica e esportiva. Este cenário, se configura ainda como hegemônico nas aulas de Educação Física.

A presença do termo “disciplina” no núcleo central das representações, apresentando uma *freqüência* de 30 evocações e uma *ordem média* de 2,2 (QUADRO 2 – p.65), consubstancia a nossa afirmação anterior com relação à influência da instituição militar e, posteriormente do paradigma esportivo na formação dos professores de Educação Física. Nessa perspectiva, os alunos são tratados como futuros atletas, e o processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal dá lugar ao treinamento de habilidades e gestos esportivos, cujo objetivo principal é disciplinar o corpo, retirando dele o maior rendimento no menor tempo possível.

Esta constatação revela uma incoerência com relação ao espaço e ao tempo: o espaço é a escola e o tempo é o tempo escolar. Conforme mencionado anteriormente, a escola é, em sua essência, o lugar de ampliação da experiência humana (LIMA, 2008). Qualquer tentativa de empobrecer ou restringir tal experiência deve ser problematizada e superada pelo coletivo que compõe a escola.

No âmbito da Educação Física escolar, o que se pode observar, é a constante redução da amplitude destas experiências que, quando se referem ao esporte, além de serem reduzidas

às quatro modalidades desportivas de quadra (Futebol de salão, Basquetebol, Voleibol e Handebol), tratadas superficialmente, reiteram os valores do esporte-competição, reduzindo a participação do coletivo de alunos, sem considerar seu arcabouço de possibilidades corporais, e sem garantir a ampliação das mesmas. Além disso, um cenário que se soma a este é o do “jogo pelo jogo”, que se constitui geralmente na entrega da bola, pelo professor ou professora, aos alunos e a prática livre daqueles que se permitem participar.

Agindo desta forma, a Educação Física escolar não contribui para a “ampliação da experiência humana”. Se apenas for concebido como referência o tema jogo, objeto deste estudo, veremos a riqueza de possibilidades que continuam sendo negligenciadas nas aulas de Educação Física. Tratar o jogo apenas como atividade livre ou preparação para o aprendizado de modalidades desportivas, é desconsiderá-lo como produção humana, carregada de sentidos e significados. Esta produção precisa fazer parte da experiência escolar.

Sobre o tempo escolar, é necessário seguir certos critérios para organização, sistematização e distribuição dos conteúdos. Tal distribuição precisa respeitar o tempo pedagogicamente necessário para a assimilação destes conteúdos (TAFFAREL et al 2009). A organização do conhecimento tratado na escola, pela Educação Física, deve considerar que as formas de expressão dos alunos são o reflexo de suas experiências fora da escola. O fato de trabalhar, vivenciar ou não alguma prática corporal, ter ou não experiências de lazer, certamente vão interferir no tempo que cada aluno levará para aprender.

Se o objetivo do jogo é “disciplinar” os alunos, pouca ou nenhuma importância será dada às suas condições objetivas de aprendizado. A idéia é “homogeneizar” os corpos e, por conseguinte, as idéias.

Um dado que chamou muito a atenção, e que corrobora com esta discussão, deve-se ao fato de palavras como “alegria”, “brincadeira”, “diversão”, “grupo”, “ludicidade” e “prazer”, que devem estar presentes quando o jogo é tematizado nas aulas, tenham apresentado tão baixa freqüência que sequer figuram no sistema periférico das representações dos professores (QUADRO 3 – p.65).

Este dado nos ajuda a entender porque um quantitativo cada vez maior de alunos tem deixado de participar ativamente das aulas de Educação Física. O jogo que deveria promover todos estes elementos citados acima vai desaparecendo, aos poucos, dando lugar à prática livre, completamente desvinculada de intenções pedagógicas, ou ainda, segue para outro extremo: traveste-se de “esporte de rendimento”, promovendo a exclusão dos que não apresentam habilidades para o aprendizado do gesto esportivo. E a Educação Física assume o papel de disciplina mais excludente da escola.

Na mesma direção do termo “disciplina”, temos a palavra “respeito”, também constituinte do núcleo central com uma *frequência* de 26 evocações e *ordem média* de 2,2 (QUADRO 2 – p.64). Inicialmente, tende-se a interpretar que a existência do termo “respeito” no núcleo central, tivesse uma conotação negativa em relação ao jogo de regras. Entretanto, sentiu-se a necessidade de ouvir os colegas participantes da pesquisa quanto ao resultado que obtivemos. Foi então, que diante dos resultados, a professora Lúcia fez a seguinte reflexão:

[...] nós somos frutos dessas faculdades né, com essas concepções arcaicas, entendeu? Da competição, da **disciplina**, do respeito, onde o professor de Educação Física era o ‘militarista’, então a gente tem essa formação (Lúcia).

Esta afirmação da professora Lúcia vem contribuir para reforçar a nossa hipótese de que o “respeito” evocado pelos professores traz em seu cerne, os efeitos e desdobramentos de uma formação que teve sua gênese no âmbito militar. A sua fala é emblemática no sentido de que sintetiza um passado e um presente da Educação Física escolar, que ainda apresenta distorções na formação do professor e na sua posterior intervenção pedagógica, conflitando com os ideais de inclusão e democratização das práticas escolares.

A Educação Física, que num certo momento da sua história, distanciou-se dos demais componentes curriculares, alijando-se das discussões de cunho político e pedagógico, ainda se “arrasta” num grande esforço para legitimar sua inserção na escola.

Para tecer algumas considerações sobre a existência do termo “organização” no núcleo central, como segunda palavra mais evocada pelos professores, obtendo uma *frequência* de 27 evocações e uma *ordem média* de 2,4 (QUADRO 2 – p.64), gostaria de destacar a fala de dois professores, uma delas já foi mencionada anteriormente neste texto.

[...] a nossa formação foi tão reducionista, tão tecnicista, que a gente não consegue pensar, disciplina, **organização** a não ser nesses moldes reprodutivistas, fechados (Carlos).

Não me incomoda, porque é uma das perspectivas do jogo. [...] Agora, como eu trabalho essa disciplina, como eu trabalho essa **organização** e como eu trabalho esse respeito, é esse que é o ponto chave (João).

Os professores Carlos e João também nos ajudaram a melhor interpretar a presença de “organização” no NC das RSs dos professores participantes. O primeiro destaque relevante está na fala de Carlos quando, além de corroborar com a hipótese de que o sentido expresso de “organização” tem relação direta com a “disciplina” e o “respeito”, enfatiza mais uma vez, os reflexos oriundos da formação dos professores de Educação Física, classificando-a como reducionista e tecnicista, com uma modelagem reprodutivista.

Oferecendo um importante contraponto, o professor João, traz uma significativa colaboração quando destaca o fazer do professor como condutor da ação pedagógica. O

professor, na condição de mediador, deve promover a problematização dos conhecimentos selecionados e sistematizados pela escola. E, assim como o professor Carlos, ainda que implicitamente, destaca a importância da formação deste professor que precisa ser capaz de promover, através das aulas de Educação Física, esta seleção de conteúdos e posterior sistematização.

Uma das questões que mais inquietava os estudiosos das representações sociais era o fato de elas se mostrarem contraditórias. Estáveis e mutáveis ao mesmo tempo, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas. Abric (1998) definiu a representação social como sendo um conjunto organizado ou estruturado em torno de um duplo sistema: o núcleo central e os elementos periféricos, sendo estes mutáveis e flexíveis e aquele rígido e estável.

O sistema periférico das representações sociais dos professores de Educação Física participantes deste estudo foi composto pelos seguintes termos (QUADRO 2 – p.64): “companheirismo” (F=5), “criatividade” (F=5), “equipe” (F=5), “estratégia” (F=7), “exclusão” (F=7), “integração” (F=6), “objetivo” (F=6) e “socialização” (F=7).

Para Abric (1998), as transformações em uma representação social são iniciadas pelo sistema periférico. Portanto, com base nos dados que foram coletados, a configuração do sistema periférico das representações dos professores já aponta elementos que podem vir a contribuir para a modificação destas representações, na medida em que apresenta termos que, nessa análise, melhor expressam o sentido do jogo de regras que o autor defende para as aulas de Educação Física.

A predominância dos termos “companheirismo”, “criatividade”, “equipe”, “estratégia”, “integração” e “socialização” nos permite vislumbrar outro cenário para a Educação Física escolar no qual, além do jogo, os demais temas da cultura corporal integrem os conhecimentos sistematizados nas aulas em consonância com os demais componentes curriculares e com os objetivos da escola.

Entretanto, é no sistema periférico que estão às evocações individuais mais imediatas do grupo, ou seja, ainda que para os professores este termos agreguem grande valor, não expressam a coletividade, e sim o pensamento e conduta individuais. Contudo, conforme demonstrou o estudo realizado por Davide e Rizutti (2001), após doze meses de uma intervenção pedagógica planejada, realizada por um coletivo de professores de Educação Física, atuando juntos, dentro de uma mesma unidade escolar, foi possível constatar que um conjunto de valores, atitudes e idéias do grupo de alunos participantes foi desconstruído e reconstruído a partir da cada nova aula ministrada. Eles verificaram que através de uma nova proposta e vivência da Educação Física, as mudanças foram sendo incorporadas nas práticas

escolares dos alunos e passaram a ilustrar os seus discursos.

Nesse sentido, conclui-se, ainda que momentaneamente, as considerações oriundas deste estudo. No intuito de não apenas diagnosticar uma realidade, mas estabelecer importantes reflexões e apontar possíveis caminhos de superação.

Passada a chamada “crise de paradigmas” instaurada na década de 80 e após a década de 90, conhecida como fase propositiva, nota-se ainda distantes do ideal desejado para a Educação Física nas escolas. Contudo, com a considerável quantidade de estudos que discutem a Educação Física escolar, o aumento da busca dos professores pela formação continuada e uma melhoria significativa na qualidade da formação superior inicial, acreditamos numa modificação substancial desta realidade.

O nosso interesse do autor pelo estudo das Representações Sociais dos professores de Educação Física sobre o jogo de regras residiu no fato de considerar o potencial educacional existente no mesmo, no quanto tem sido negligenciado e na possibilidade que acredita ter o professor, enquanto agente transformador, de exercer uma prática pedagógica comprometida e bem alicerçada teoricamente, contribuindo sobremaneira para a legitimação da Educação Física no âmbito da escola.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. **O estudo experimental das representações sociais**. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.155-172.
- _____. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. (Orgs). *Estudos interdisciplinares de representações sociais*. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 27-38.
- _____. **Méthodologic de recueil des représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ANDRÉ, M.H. **O jogo no ambiente escolar**. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, USP. 2007.
- ANTUNES, F.H.C. **Sistematização do conhecimento declarativo em Educação Física Escolar de quinta à oitava séries do ensino fundamental**. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, USP, 2006.
- ARANHA, L. **Pedagogia histórico-crítica: otimismo dialético em educação**. São Paulo, EPU, 1992.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo** / [Miguel Gonzáles Arroyo] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- _____. **Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004 (4a. edição).
- _____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Vozes, 2000 (8a. edição).
- AYOUB, E. **Memória da educação física escolar**. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (14, 2005, Porto Alegre). Anais. Porto Alegre: CBCE, 2005.
- BARCELOS, V. H. L. . **O texto literário e as representações sociais: uma alternativa metodológica em educação ambiental**. In: II Jornada Internacional sobre Representações Sociais: Questões Metodológicas, 2002, Florianópolis. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis : *Revista de Ciências Humanas*, 2001. v. 12. p. 259-268.
- BENTO, M.A.S. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: I. Carone & M.A.S. Bento (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**, São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. et al. **Educação Física e o discurso legitimador**. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. (14, Porto Alegre, 2005). Anais. Porto Alegre, CBCE, 2005.

_____. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Lei n. 10.793, 01.12.2003.

_____. Lei n. 10.328, 12.12.2001.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDB 9394, 1996.

_____. Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. **Diário Oficial da União** de 15 jan. 1937.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** de 10 de novembro de 1937.

BROTTO, F.O. **Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. São Paulo. Cepeusp, 1997.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. A máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAPARROZ, F. E. **Perspectivas para compreender e transformar as contribuições da educação física na constituição dos saberes escolares**. In: FERREIRA NETO, Amarílio. (Org.) *Pesquisa histórica na educação física*, vol. 6. Vitória: PROTEORIA, 2001.

CAPARROZ, Francisco E. **Entre a Educação Física da Escola e a Educação Física na Escola: A Educação Física como componente curricular**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos. 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação no Brasil: a história que não se conta**. Campinas SP. Papyrus.1994.

_____. **Política educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1988.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

COSTA, L. P. da. **Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro, FENAME, 1971.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods.** Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã** – O ensino superior da colônia à era de Vargas: Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas. Papyrus, 2005.

_____, J. **Educação Física escolar: uma abordagem cultural.** In: PICCOLO, V. L. N. (org). *Educação Física escolar: ser... ou não ter?* 1. ed. Campinas: UNICAMP, 1993, v.1, p. 49-57.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola:** implicações para prática pedagógica. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola:** questões e reflexões. Araras, SP: Ed Topázio, 1999.

DELL'AGLI, B. A. V. **O jogo de regras como um recurso diagnóstico psicopedagógico.** 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2002.

DEVIDE, F. P. ; RIZZUTI, E. V. . **Transformações periféricas das representações sociais de alunos do ensino fundamental sobre a educação física escolar após intervenção pedagógica.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 22, n. 3, p. 117-136, 2001.

DEWEY, J. **Como pensamos.** 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DOISE, W. **Atitudes e representações sociais.** In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

ELKIND, D. **Crianças e adolescentes:** ensaios interpretativos sobre Jean Piaget. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

FARIA JÚNIOR, A. G. de. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. de; FARIA JÚNIOR, A. G. de (orgs.). **Fundamentos pedagógicos da Educação Física** – 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p.15-33.

FOURNIER, E. **Historie des Jouets et des Jeux.** Paris: E. Dentu Editeur, 1889.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo, Scipione, 2005a.

_____. **O jogo:** entre o riso e o choro. Campinas, Autores Associados, 2005b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GHIRALDELLI Jr, P. **Educação Física progressista.** 7^a ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GOÑI, A.M.R; GONZÁLES, A. *El niño y El juego II – Las operaciones lógico-matemáticas y El juego reglado.* Editorial Catari, Buenos Aires, Argentina, 1987.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um relato de pesquisa.** (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, N° 02). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

JOLIBERT, B. **L'enfant au 17 e Siècle.** Paris: Librairie Philosophique J. Vrin. ,1981.

JOVCHELOVITCH, S. **Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações.** In GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.), *Textos em representações sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 63-85.

KAMII,C.; De VRIES, R. **Jogos em grupo na Educação Infantil: Implicações da teoria de Piaget.** São Paulo: Trajetória Cultural, 1991. trad. Marina Célia Dias Carrasqueira.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo, a criança e a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 2006.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor - do nascimento até 6 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas,1987.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento - A psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990

LIMA, E.S. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano / [Elvira Souza Lima] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.**

LORO, A.P. **Formação de professores e representações sobre o brincar: contribuições das idéias de Humberto Maturana.** 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, UFSM, 2008.

MACEDO, R .S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador:EDUFBA, 2000.

MARINHO, I. P. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952/1953.

_____. **Contribuição para a História da Educação Física no Brasil**. Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1943.

MELO, V. A. de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1996.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MELLO, André da Silva. **Cultura corporal: pressupostos, representações sociais e reflexões acerca desta proposta pedagógica**. Congresso Brasileiro Ciências do Esporte (13. : 2003: Caxambu). Anais [recurso eletrônico]. Campinas: CBCE,2003.

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

MINAYO, M. C. S. **O conceito de representações sociais dentro da Sociologia clássica**. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra et. al. (Orgs) *Textos em representações sociais*. 8. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995. p. 89-111.

MOLINER, P. **Les Méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales**. In: GUIMELLI, P. *Structures et transformations des représentations sociales – textes de base en sciences sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994.

MONTEIRO, F.P. **Transformação das aulas de educação física: Uma intervenção através dos jogos cooperativos**. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

MORGAN, D.L. **Focus groups as qualitative research**. London, Sage, 1997. 2nd Edition

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

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

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVTCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-16.

_____. **Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

_____. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: Press University de France, 1961.

NASCIMENTO, C. C. do . **Inezil Penna Marinho: o tempo de uma história**. In: Amarilio Ferreira Neto. (Org.). Pesquisa Histórica na educação Física. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1997, v. 2, p. 121-156.

OLIVEIRA, D. C. de et al . **O Sistema Único de Saúde na cartografia mental de profissionais de saúde**. Texto contexto - enfermagem, Florianópolis, v. 16, n. 3, Set. 2007.

OLIVEIRA, D. C.; MARQUES, S.C.; GOMES, A.M.T.; TEIXEIRA, M.C.T.V. **Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V.; JESUÍNO, J.C.; NÓBREGA, S.M. (Orgs.) Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005. p. 573-603.

OPIE, I. A.; OPIC, P. **Children's games in street & playground**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

PAIVA, F. **Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória, UFES, 1994.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

ROCHA, A. A. **Sistematização do conhecimento na Educação Física escolar a partir das abordagens propositivas das décadas de 1980/1990: desafios e constatações**. 93 f. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, A. **Representação social de esportes sob a ótica de pessoas cegas**. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA, 2004.

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

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção educação contemporânea).

_____, C. L., TAFFAREL, C. N.Z.; ESCOBAR, M. O.. **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI.** In: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

SOUZA, J.C. **Jogo e esporte: um paradoxo moral.** 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular? ... isso é história!** Recife: EDUPE, 1999.

SPINK, M.J.P. **O estudo empírico das representações sociais.** In: SPINK, Mary Jane Paris (org). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

TAFFAREL, C.N.Z; et alli. **Metodologia do ensino da Educação Física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 200 p.

TANI, G. et alli. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

VAGO, T.M. **Educação física escolar: temos o que ensinar?** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, suplemento n. 1, p. 20-24, 1995.

VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político.** Opinião Pública. 2(1), 1-15, 2001.

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

WAGNER, W. **Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais.** In: P. A. Guareshi & S. Jovchelovitch (Org.) Textos em representações sociais (pp.149-186). Petrópolis, Vozes, 1998.

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário de Pesquisa

| | | | |
|-------------------------------|------------------|------------------|---------------------------|
| Idade | | Tempo de Formado | |
| Licenciado em Educação Física | SIM () NÃO () | | |
| Pós - graduação | ESPECIALISTA () | MESTRE () | DOUTOR () NÃO POSSUO () |
| Município | | Direc/Sede | |
| Rede(s) de Ensino onde atua | PÚBLICA () | | PRIVADA () |

| |
|--|
| Quando você pensa em jogo de regra, quais as 5(cinco) primeiras palavras que vem à sua cabeça? |
| 1. |
| 2. |
| 3. |
| 4. |
| 5. |

| |
|---|
| <u>Destas 5 (cinco) palavras</u> que você citou, quais as duas que você considera como as mais importantes? |
| 1. |
| 2. |

ANEXO B

Palavras evocadas pelos professores, com seus respectivos números de evocações e percentuais correspondentes:

| Palavra | Nº de evocações | Percentual |
|----------------|------------------------|-------------------|
| Adaptação | 1 | 1,111111111 |
| Adrenalina | 1 | 1,111111111 |
| Alegria | 2 | 2,222222222 |
| Aluno | 1 | 1,111111111 |
| Amadurecimento | 1 | 1,111111111 |
| Ampliação | 1 | 1,111111111 |
| Análise | 1 | 1,111111111 |
| Aplicação | 1 | 1,111111111 |
| Aprendizagem | 4 | 4,444444444 |
| Arbitragem | 2 | 2,222222222 |
| Atenção | 4 | 4,444444444 |
| Atitude | 1 | 1,111111111 |
| Autoestima | 1 | 1,111111111 |
| Autonomia | 1 | 1,111111111 |
| Baleado | 1 | 1,111111111 |
| Basquetebol | 1 | 1,111111111 |
| Bola | 1 | 1,111111111 |
| Brincadeira | 1 | 1,111111111 |
| Campeão | 1 | 1,111111111 |
| Coerência | 1 | 1,111111111 |
| Coesão | 1 | 1,111111111 |
| Colaboração | 2 | 2,222222222 |
| Coletividade | 5 | 5,555555556 |
| Combinação | 1 | 1,111111111 |
| Companheirismo | 5 | 5,555555556 |
| Competência | 1 | 1,111111111 |
| Competição | 25 | 27,77777778 |
| Comportamento | 2 | 2,222222222 |
| Compreensão | 1 | 1,111111111 |
| Compromisso | 2 | 2,222222222 |
| Concentração | 1 | 1,111111111 |
| Condição | 1 | 1,111111111 |

| | | |
|------------------|----|-------------|
| Conflito | 1 | 1,111111111 |
| Conhecimento | 3 | 3,333333333 |
| Conquista | 1 | 1,111111111 |
| Construção | 9 | 10 |
| Contextualização | 1 | 1,111111111 |
| Controle | 2 | 2,222222222 |
| Convivência | 1 | 1,111111111 |
| Cooperação | 23 | 25,55555556 |
| Criatividade | 7 | 7,777777778 |
| Criticidade | 1 | 1,111111111 |
| Cultura | 1 | 1,111111111 |
| Cumprimento | 4 | 4,444444444 |
| Decisão | 1 | 1,111111111 |
| Dedução | 1 | 1,111111111 |
| Delimitação | 1 | 1,111111111 |
| Derrota | 1 | 1,111111111 |
| Desconstruir | 1 | 1,111111111 |
| Desportivização | 1 | 1,111111111 |
| Desrespeito | 1 | 1,111111111 |
| Determinação | 2 | 2,222222222 |
| Deveres | 1 | 1,111111111 |
| Diálogo | 1 | 1,111111111 |
| Dinâmica | 1 | 1,111111111 |
| Direitos | 2 | 2,222222222 |
| Disciplina | 30 | 33,33333333 |
| Discriminação | 1 | 1,111111111 |
| Disposição | 1 | 1,111111111 |
| Disputa | 4 | 4,444444444 |
| Diversão | 3 | 3,333333333 |
| Diversidade | 1 | 1,111111111 |
| Emancipação | 1 | 1,111111111 |
| Emoções | 1 | 1,111111111 |
| Entendimento | 1 | 1,111111111 |
| Envolvimento | 1 | 1,111111111 |
| Equilíbrio | 2 | 2,222222222 |
| Equipe | 5 | 5,555555556 |
| Esforço | 1 | 1,111111111 |
| Espaço | 3 | 3,333333333 |
| Esporte | 4 | 4,444444444 |
| Estímulo | 1 | 1,111111111 |

| | | |
|---------------------|---|-------------|
| Estratégia | 7 | 7,777777778 |
| Ética | 4 | 4,444444444 |
| Exclusão | 7 | 7,777777778 |
| Execução | 1 | 1,111111111 |
| Experiências | 1 | 1,111111111 |
| Expulsão | 1 | 1,111111111 |
| Fidelidade | 1 | 1,111111111 |
| Fila | 1 | 1,111111111 |
| Fiscalização | 1 | 1,111111111 |
| Frequência | 1 | 1,111111111 |
| Frustração | 1 | 1,111111111 |
| Fundamentos | 1 | 1,111111111 |
| Futebol | 1 | 1,111111111 |
| Ganhar | 1 | 1,111111111 |
| Gente | 1 | 1,111111111 |
| Grupo | 2 | 2,222222222 |
| Habilidade | 3 | 3,333333333 |
| Homogeneidade | 1 | 1,111111111 |
| Honestidade | 4 | 4,444444444 |
| Humildade | 1 | 1,111111111 |
| Igualdade | 2 | 2,222222222 |
| Imparcialidade | 1 | 1,111111111 |
| Imposição | 1 | 1,111111111 |
| Inclusão | 2 | 2,222222222 |
| Individualismo | 1 | 1,111111111 |
| Iniciativa | 2 | 2,222222222 |
| Início | 1 | 1,111111111 |
| Institucionalização | 1 | 1,111111111 |
| Integração | 6 | 6,666666667 |
| Inteligência | 1 | 1,111111111 |
| Interação | 2 | 2,222222222 |
| Interpretar | 1 | 1,111111111 |
| Intervenção | 1 | 1,111111111 |
| Jogo | 3 | 3,333333333 |
| Justiça | 2 | 2,222222222 |
| Limitação | 1 | 1,111111111 |
| Limite | 5 | 5,555555556 |
| Lógica | 2 | 2,222222222 |
| Ludicidade | 4 | 4,444444444 |
| Material | 1 | 1,111111111 |

| | | |
|------------------|----|--------------|
| Metas | 2 | 2,222222222 |
| Modelos | 1 | 1,111111111 |
| Moralidade | 1 | 1,111111111 |
| Motivação | 2 | 2,222222222 |
| Movimento | 1 | 1,111111111 |
| Normas | 2 | 2,222222222 |
| Obediência | 3 | 3,333333333 |
| Objetivo | 6 | 6,666666667 |
| Oficialização | 1 | 1,111111111 |
| Oportunizar | 1 | 1,111111111 |
| Ordem | 1 | 1,111111111 |
| Organização | 27 | 30 |
| Otimismo | 1 | 1,111111111 |
| Ouvir | 1 | 1,111111111 |
| Participação | 10 | 11,111111111 |
| Penalidade | 1 | 1,111111111 |
| Perder | 1 | 1,111111111 |
| Permitido | 1 | 1,111111111 |
| Pontualidade | 1 | 1,111111111 |
| Prática | 1 | 1,111111111 |
| Praticidade | 1 | 1,111111111 |
| Prazer | 3 | 3,333333333 |
| Premiação | 1 | 1,111111111 |
| Problematização | 1 | 1,111111111 |
| Proibição | 1 | 1,111111111 |
| Punição | 1 | 1,111111111 |
| Quadra | 1 | 1,111111111 |
| Reconstrução | 2 | 2,222222222 |
| Regras | 3 | 3,333333333 |
| Relacionamento | 1 | 1,111111111 |
| Repetição | 1 | 1,111111111 |
| Respeito | 26 | 28,88888889 |
| Responsabilidade | 4 | 4,444444444 |
| Resultado | 2 | 2,222222222 |
| Sabedoria | 1 | 1,111111111 |
| Seletividade | 1 | 1,111111111 |

| | | |
|-----------------|---|-------------|
| Sentido | 1 | 1,111111111 |
| Sistema | 1 | 1,111111111 |
| Sistematização | 1 | 1,111111111 |
| Socialização | 9 | 10 |
| Sociedade | 1 | 1,111111111 |
| Solidariedade | 5 | 5,555555556 |
| Superação | 3 | 3,333333333 |
| Tecnicismo | 1 | 1,111111111 |
| Tempo | 2 | 2,222222222 |
| Término | 1 | 1,111111111 |
| Times | 1 | 1,111111111 |
| Transformação | 1 | 1,111111111 |
| Treinamento | 1 | 1,111111111 |
| União | 2 | 2,222222222 |
| Universalização | 1 | 1,111111111 |
| Valores | 2 | 2,222222222 |
| Vitória | 6 | 6,666666667 |
| Vivência | 3 | 3,333333333 |
| Voleibol | 1 | 1,111111111 |
| Vontade | 2 | 2,222222222 |
| Xadrez | 1 | 1,111111111 |

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA – GRUPO FOCAL

1. Que impressões este resultado traz para vocês, enquanto professores de Educação Física?
2. Esse resultado surpreende vocês?
3. Que aspectos da formação poderíamos destacar a partir deste resultado?