

Representações sociais: o desenvolvimento infantil planejado e praticado na educação física escolar

Social representations: planned child development and practiced in school physical education

¹ Maria de Fátima Ferreira Vasconcelos  

² Pedro Humberto de Faria Campos 

RESUMO

O presente estudo investigou o conhecimento que os professores de educação física possuem sobre o Desenvolvimento Infantil e como estes aplicam tal conhecimento em sua prática. A pesquisa foi realizada em três etapas, constituídas de uma discussão sobre o conteúdo dos documentos que norteiam esta prática: BNCC, PCNs, OC; uma análise dos planejamentos de curso de quatro escolas e a identificação das representações sociais que os professores elaboram sobre o desenvolvimento infantil. Foi possível concluir que os professores desta disciplina elaboram os planejamentos com respeito ao conteúdo indicado nos documentos, sem apresentar, no entanto, intenção objetiva para a promoção do desenvolvimento infantil atendendo a característica de integralidade, corroborado pela representação social de desenvolvimento infantil identificada.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Representações sociais. Psicomotricidade e Educação Física Escolar.

ABSTRACT

The present study investigated the knowledge that physical education teachers have about Child Development and how they apply such knowledge in their practice. The research was carried out in three stages, consisting of a discussion about the content of the documents that guide this practice: BNCC, PCNs, OC; an analysis of the course plans of four schools and the identification of the social representations that teachers make about child development. It was possible to conclude that the teachers of this discipline elaborate the plans with respect to the content indicated in the documents, without, however, presenting an objective intention for the promotion of child development, taking into account the characteristic of integrality, corroborated by the social representation of identified child development.

Keywords: *Child Development. Social Representations. Psychomotricity and Physical School Education.*

1 Doutora em educação pela Universidade Estácio de Sá / Rio de Janeiro. Docente na Universidade Estácio de Sá /UNESA e Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro / SEEDUC.

2 Doutor em Psicologia Social pela Université de Provence/ França. Docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo investigou o conhecimento que os professores de educação física possuem sobre o Desenvolvimento Infantil e como estes aplicam tal conhecimento em sua prática, utilizamos a Teoria das Representações Sociais como suporte teórico para compreender o conjunto de elementos que contribuem para a elaboração da representação social de desenvolvimento infantil, uma vez que as representações sociais podem ser entendidas como um processo de construção e de reapropriação da realidade (CAMPOS, 2003). Como etapas de realização desta pesquisa organizamos o estudo em três etapas, constituídas de: uma discursão dos conteúdos dos documentos que orientam a Educação Física escolar: Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Comum Curricular Nacional e Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro; uma observação dos planejamentos de curso elaborados pelos professores, considerado o instrumento norteador de sua prática; e a identificação da representação social do desenvolvimento infantil por estes professores com a utilização da análise de evocações com os dados obtidos por meio de um questionário aplicado a professores desta disciplina.

A prática da Educação Física Escolar hoje tem garantida sua inserção na grade curricular como componente obrigatório da Educação Básica, responsável pela promoção do desenvolvimento do educando nos aspectos físico, moral, psíquico e social. No entanto, de acordo com resultados encontrados em estudos realizados na área (MALDONADO, LIMONGELLI, 2014; WATANABE e BIM, 2011; TENÓRIO et al, 2015), foi identificada uma inconsistência das práticas da Educação Física Escolar em relação aos princípios teóricos desta disciplina, no que se refere ao conhecimento do Desenvolvimento Infantil. Partindo do princípio de que tais conhecimentos são essenciais para a realização da prática referida, cabe identificar as razões de tal inconsistência. Tendo como pressuposto que os professores de Educação Física atuantes em escolas apontam o desenvolvimento infantil como finalidade primordial de suas práticas, torna-se essencial então identificar como estes professores o compreendem.

Segundo autores de referência da área (NEIRA, 2009; RODRIGUES e BRACHT, 2011 e FENSTEINSEIFER, 2009), a Educação Física Escolar assume um importante papel no desenvolvimento infantil, notadamente em decorrência de sua especificidade como campo de conhecimento que envolve teoria e prática e ainda, reconhecidamente, como disciplina curricular que promove situações de aprendizagem por meio das práticas corporais e, portanto, das experiências. No entanto, estudos mostram que a educação física escolar é vista como uma disciplina de menor valor pedagógico, em comparação com as demais, por diretores, alunos e outros professores (CARVALHO, 2006; REZER, 2009; PEREIRA, 2017). Tais estudos apontam ainda que a representação sobre a Educação Física escolar não está amparada em conceitos claros de seu campo de conhecimento, o que sugere uma inconsistência entre sua prática como disciplina escolar e a representação social desta elaborada pelos seus professores.

A hipótese então gerada é de que a reconhecida inconsistência no uso dos conhecimentos necessários para a consolidação da prática da Educação Física Escolar, expressa nos achados de pesquisas (VASCONCELOS e CAMPOS, 2016; MALDONADO, LIMONGELLI, 2014; BIM e WATANABE, 2012) pode ser justificada pela forma como estes professores organizam a ideia, constroem as opiniões e representam os conceitos necessários para a estruturação da prática da educação física escolar. Entre tais conceitos está o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil apontado pelos professores como importante elemento pedagógico de sua prática.

1.1 Desenvolvimento Infantil e Educação Física Escolar

O desenvolvimento da criança é um processo amplo relacionado ao ambiente em que o indivíduo nasce e cresce, às práticas culturais às quais é submetido, às instituições das quais participa e ao ambiente sócio cognitivo no qual está inserido (COLL, MARCHESI e PALÁCIUS, 2008). Mantendo a perspectiva indicada por estes autores, podemos afirmar que o desenvolvimento infantil é proporcionado pelo conjunto de estímulos pro-

venientes do ambiente, meio social, na herança biológica e experiências oferecidas ao indivíduo, considerando sua formação de maneira integral.

As experiências vividas pelo sujeito ao longo da vida promovem o desenvolvimento e entendemos o ambiente escolar como uma instituição que promove muitas destas experiências por um período extenso de suas vidas. A experimentação vivida no ambiente escolar promove a socialização e aprendizagem, mantendo restrita relação com os processos adquiridos em outros ambientes que o indivíduo vivencia e que também imprimem suas marcas (VIGOTSKY, 1998). A escola, compreendida como espaço formal de educação dos seres humanos e como instituição promotora de interações e experiências, é primordial na formação da criança em suas funções próprias e suas funções sociais. A formação desenvolvida em ambiente escolar é promotora de significativas experiências ao indivíduo que, por sua vez, possibilitam seu nas escalas de aquisições cognitivas, motoras, sociais e afetivas (LIMA, 2002).

A Educação Física como uma prática educativa, visa promover o desenvolvimento do indivíduo por meio do movimento corporal em sua diversidade expressiva, uma vez que busca oferecer um conjunto de práticas, atividades e ferramentas fundamentalmente importantes ao desenvolvimento infantil (RODRIGUES e BRACHT, 2011; DE MARCO, 2013). Definida como uma área de conhecimento, a Educação Física tem como objeto de estudo a ação, o conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento (DAOLIO, 1996). O principal instrumento³ da Educação Física é o movimento corporal, e, em decorrência de sua característica biológica e sensorial, esse instrumento se encaixa plenamente na possibilidade de promoção do desenvolvimento infantil (NASCIMENTO, 2012).

A transição sofrida pela Educação Física ao longo da história praticada nas instituições escolares envolve uma extensa trajetória de reflexões, debates, reconstruções e ressignificações a respeito de sua atuação bem como de suas características. No âmbito escolar, esta disciplina vem assumindo sistematização e práticas que expressam maior apropriação do corpo e efetivação de suas responsabilidades, interferindo desta maneira nas representações diversificadas no que se refere a sua função como componente curricular, função esta vinculada a um caráter formativo (RODRIGUES e BRACHT, 2011).

Segundo Darido e Sanchez Neto (2008), a formação dos professores de Educação Física, neste momento, começa a apropriar-se de conhecimentos fundamentais para a estruturação das propostas pedagógicas oferecidas nas aulas de Educação Física, como objetivo de promover uma formação integral do aluno, o autoconhecimento corporal como elemento de favorecimento à aprendizagem, desenvolvimento da criatividade, comunicação social, cidadania, valores sociais e culturais e cooperação. No entanto, os professores ainda apresentam despreocupação, inconsistência ou ainda superficialidade em programar mudanças baseadas nas novas tendências pedagógicas (RODRIGUES e BRACHT, 2011).

Autores como Palma, Oliveira e Palma (2010), Feitosa et al. (2011), indicam que as questões relacionadas à legitimidade da educação física como componente pedagógico estão relacionadas à ausência de coerência dos conteúdos elencados decorrente de uma falta de organização curricular. Com isso é importante destacar a necessidade de elaboração de estudos que promovam a estruturação do currículo em questão com fins ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Em revisão bibliográfica a periódicos da área de Educação Física, Educação e Desenvolvimento Infantil, foram identificados estudos de significativa relevância para contribuição com nossa pesquisa, cujos temas mantêm uma relação próxima ao objeto de estudo desta pesquisa (MEDINA E MARQUES, 2010; BEGGIATO,

3 Cabe ressaltar que a expressão “instrumento”, usada para referendar o “corpo”, não assume um caráter “objetificante” do corpo e sim um elemento essencial de captação das informações sensoriais provenientes da experiência do indivíduo, portanto fundamental para o desenvolvimento infantil.

SILVA E SANTOS, 2007; NEIRA e NUNES, 2011). Pudemos observar que estes estudos versam, fundamentalmente, sobre a identificação das práticas corporais em escolares, sustentadas no conhecimento de elementos conceituais do desenvolvimento motor, relacionando a falta deste desenvolvimento, em muitos casos, à dificuldades de aprendizagem, havendo a confirmação da contribuição da prática corporal bem orientada nas aulas de educação física para o desenvolvimento motor da criança. Tais estudos ainda apontam para a prevalência das atividades esportivas tradicionais nas aulas de educação física indicando a necessidade de uma proposta de reorganização curricular para a prática desta disciplina nas escolas. No entanto identificamos que tais estudos direcionam o olhar para a necessidade de reformulação curricular, demonstram uma preocupação com a elaboração de conteúdos mais adequados, comprovam a interferência da prática corporal no desenvolvimento motor e também, em casos específicos expandindo para o desenvolvimento cognitivo e afetivo e social. Estes estudos não apontam onde as escolhas curriculares e pedagógicas, que efetivamente estão presentes nas aulas de educação física, se ancoram, se os professores idealizam a promoção do desenvolvimento infantil em suas aulas (VASCONCELOS e CAMPOS, 2016) e em quais pressupostos estes professores se baseiam para a elaboração de seus planos de curso.

1.2 Educação física escolar e representações sociais

Buscamos, identificar a representação social que os professores de Educação Física elaboram do desenvolvimento infantil, pois a partir desta identificação estaremos de posse do conhecimento, elementos que orientam a prática da Educação Física nas escolas. Conhecer as Representações Sociais de um determinado fenômeno por um grupo nos permite conhecer como os comportamentos e as práticas são influenciadas por estas assim como estes reciprocamente influenciam na elaboração das representações (ABDALLA, VILLAS BÔAS, 2018). Segundo estas autoras, os sujeitos produzem o sentido para suas experiências e suas práticas sociais organizando novas possibilidades de ação e representações que as legitimam.

A Teoria das Representações Sociais nos permite entender como os sujeitos em seus grupos concebem as práticas e, ainda, os sentidos, significados e os processos de construção de conhecimentos criados pelo homem para explicar o mundo e sua inserção dentro dele. (MOSCOVICI, 2010). As representações são verdadeiros guias para as ações dos indivíduos e dos grupos sociais, tornando-as compreensíveis para todos, promovendo o que podemos chamar de identidade, uma realidade compartilhada.

Segundo Abric (2000, p. 27), “A identificação da “visão de mundo” que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição, é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais”. Deschamps e Moliner (2009), expõem como funções das representações sociais a compreensão, a explicação da realidade e a definição de identidades - o que permite a proteção no que se refere às especificidades de um grupo - a orientação de comportamentos e práticas, e a justificativa de comportamentos e posturas. São indispensáveis à compreensão da dinâmica social, informativas e explicativas quanto à natureza dos laços sociais intra e intergrupos e das relações dos indivíduos e seu entorno social.

Estudar a prática educativa através da Teoria das Representações Sociais tem sua validade na medida em que as práticas são entendidas nesta teoria como um conjunto de elementos de natureza cognitiva e comportamental, como ação, condutas e comportamentos (CAMPOS, 2003). Nos permite “[...] revelar as relações, entre conhecimentos práticos e desempenho de papéis e de funções na escola, de um lado, e de questões ideológicas, políticas, pedagógicas no campo da educação, de outro”. (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009, p. 551). Entender as representações sociais elaboradas pelos professores de educação física sobre o desenvolvimento infantil nos permitirá entender os sentidos, os significados que estes sujeitos empregam a este objeto e como eles orientam sua prática a partir destes referenciais nos permitirá também um estudo sobre representações sociais associadas ao desenvolvimento infantil, elaboradas por professores de educação física no ensino fundamental I.

1.3 Discussão dos conteúdos apresentados nos documentos normativos da Educação Física Escolar

Uma primeira aproximação foi dedicada a uma discussão documental com o objetivo de promover melhor entendimento a respeito das diretrizes pedagógicas existentes para a organização das aulas de Educação Física realizadas nas escolas. Buscou-se a compreensão dos pressupostos e recomendações em termos do Desenvolvimento Infantil para a organização das aulas desta disciplina. Esta discussão foi composta por observação do conteúdo dos documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e as Orientações Curriculares do estado do Rio de Janeiro, que estabelecem as diretrizes e bases da educação do estado e que, portanto, também regem a prática desta disciplina nas escolas. Nesta discussão foi traçada, como proposta, a observação dos documentos indicados para a identificação dos elementos norteadores da prática da Educação Física e como estas orientações são efetivamente absorvidas e utilizadas na prática destes professores.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados com o objetivo de servir de apoio ao desenvolvimento dos projetos educativos das escolas provocando uma transformação neste ambiente. O documento elaborado teve como principal finalidade elencar linhas norteadoras para a orientação curricular nacional para o Ensino Fundamental nas diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2000).

No que se refere à Educação Física, os PCNs, indicam que este componente curricular deve inserir os alunos em um campo de conhecimento da cultura corporal do movimento, com finalidades para o lazer, para a expressão de seus sentimentos, afetos e emoções, objetivando ainda a manutenção e melhoria da saúde e valorizando o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. (BRASIL, 1998). A indicação dos PCNs para a educação física tem como princípio a promoção do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, como as habilidades corporais e participação nas atividades como os jogos, lutas, ginástica, esportes e dança e, ainda, a promoção do lazer, expressão dos sentimentos afetos e emoções (BRASIL, 2000). A proposta deste documento se baseia na ideia de integralidade onde as atividades devem incorporar as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais de formação da criança e, fundamentalmente visem o seu aprimoramento como ser humano.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), os conteúdos devem ser trabalhados em três categorias: conceitual, procedimental e atitudinal, onde a primeira está relacionada a fatos, conceitos e princípios, a segunda está relacionada ao ato de fazer, portanto na Educação Física está relacionada à execução dos movimentos e a terceira está relacionada a normas, valores e atitudes.

A partir de 2015 o Ministério da Educação (MEC) iniciou um processo cujo objetivo foi de reestruturar o currículo nacional de todas as disciplinas curriculares. Para tanto elaborou um documento, a **Base Nacional Comum Curricular**. O Ministério da Educação (MEC) idealizou a elaboração deste documento convocando pesquisadores, formadores de professores e representantes de associações como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Atualmente já estão aprovados os documentos referentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio ainda se encontra em processo de aprovação. Segundo a determinação do MEC, a Base Nacional Comum Curricular está sendo utilizada como referência na orientação do currículo das diversas disciplinas e etapas de ensino a partir de julho de 2016 em todas as escolas brasileiras.

O documento intitulado **Orientações Curriculares para o ensino da Educação Física** para o município do Rio de Janeiro foi elaborado pela equipe de apoio pedagógico da Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação, com a colaboração de professores da Rede Municipal de Ensino e sob a orientação de um consultor. Este documento, em sua formulação, teve como objetivo organizar uma proposta curricular comum para aplicação nas escolas da Rede Pública Municipal de Educação Básica do Rio de Janeiro. No que se refere ao ensino da Educação Física, as Orientações Curriculares sugerem que esta seja responsável pela promoção do lazer humanizado, orientação preventiva à saúde, valorização do conhecimento do movimento

contextualizado com a utilização de seus conteúdos específicos: jogos, esportes, danças, movimentos gímnicos e das lutas, buscando oportunizar aos alunos a compreensão de seu próprio corpo como instrumento de comunicação e expressão.

O movimento corporal também é compreendido em sua dimensão cognitiva, pois a ação do corpo integra a organização total do indivíduo. Existe a preocupação em respeitar as fases do desenvolvimento do aluno no que tange à oferta de atividades de forma que evolua do mais simples ao mais complexo de acordo com suas possibilidades de desenvolvimento. É nesse sentido que a proposta de uma progressão poderá e deverá ser estruturada a partir dos conhecimentos dos jogos, dos esportes, das danças, dos movimentos gímnicos e das lutas, por meio da organização com respeito às faixas etárias, fundamentada pelos fundamentos teóricos da organização da motricidade e estrutura psicomotora, do desenvolvimento da cognição e da formação moral, afetiva e social, procurando sempre observar o movimento como uma fonte de manifestação dos sentidos e experiências do sujeito.

Após análise de cada um destes documentos: PCNs, BNCC e as Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro, pudemos entender que os professores de Educação Física que atuam em escolas têm a seu dispor documentos que indicam bases curriculares orientadas por produções científicas da área, estando os conteúdos coerentemente organizados e distribuídos na seriação escolar de acordo com as possibilidades de cada faixa etária. Os três documentos analisados, de modo geral apresentam indicações das teorias que dão sustentação à seleção dos conteúdos e à abordagem adotada, e foram comparados de acordo com os critérios de seleção e distribuição dos conteúdos e organização da seriação de escolaridade.

De uma maneira geral, podemos analisar comparativamente os documentos PCN⁴, BNCC⁵ e OC/RJ⁶ do seguinte modo: Os **PCNs** dividem a seriação das turmas de escolaridade em três ciclos, sendo o 1º ciclo referente aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, 2º ciclo aos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I e o 3º ciclo se refere aos 5º e 6º anos. Respeitando esta organização, o documento em questão sugere a oferta de atividades organizadas nas categorias de esportes, jogos, lutas e ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo, onde todos os ciclos devem vivenciar tais propostas respeitando o grau de complexidade de realização possível para cada faixa etária. Tal distribuição tende a promover a experimentação do movimento corporal como uma unidade de expressão, pois qualifica estas categorias de atividades como abrangentes o suficiente para promover o conhecimento de uma gama expressiva de oportunidades da cultura corporal do movimento (BRASIL, 1997). A **BNCC** respeita a classificação da seriação de escolaridade em 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos sugerindo a oferta de atividades distribuídas em esportes, jogos, lutas e ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo em todos os anos acima, o que se assemelha aos PCNs diferindo apenas que a BNCC também sugere a oferta de danças e lutas nos três últimos anos de seriação do Ensino Fundamental I. Tal organização de conteúdos possibilita uma intensificação nos movimentos básicos e universais nos anos iniciais e amplia a especificação e complexidade de movimentos, ampliando também o repertório de vivências relacionadas à cultura corporal do movimento. O fato de distribuir as atividades em ampliação de complexidade faz alusão ao respeito à capacidade de realização motora da criança, uma vez que há preocupação em iniciar a oferta de atividades cujos padrões de realização são mais próximos aos movimentos naturais para um segundo momento em que a oferta de atividades possibilita realizações mais complexas (BRASIL, 2016). As **OC/RJ**, por sua vez, promovem a organização das atividades respeitando a organização em do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, e sugere que sejam trabalhadas em todos estes anos, propostas que envolvam o jogo, a ginástica, a dança e as lutas. Deste modo entendemos que os movimentos orientados nas séries iniciais estariam voltados para uma organização básica da estrutura psicomotora e para o avanço gradativo em relação à complexidade de realização nos anos subsequentes, a partir do 2º ano seriam introduzidos os esportes em sua característica mais simples como iniciação esportiva e a partir do 4º ano seriam ofertadas outras categorias de esportes, como os coletivos

4 PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais.

5 BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

6 OC/RJ: Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro.

em sua característica universal de técnicas. Esta distribuição nos leva a perceber que o princípio de ampliação de complexidade ainda é respeitado e há uma tentativa, neste documento, de distribuição diferenciada em relação à especificação das atividades conforme os anos de seriação (RIO DE JANEIRO, 2008).

Pudemos observar que, na orientação promovida pelos documentos analisados, há uma preocupação inicial de indicar a necessidade de promoção do desenvolvimento integral do educando, da qualidade de vida, da formação de indivíduos críticos e autônomos, garantindo assim o exercício da cidadania e o respeito às diversidades. A seleção das atividades oferecidas nas diversas séries de escolarização mantém uma semelhança entre si. Todos os três documentos analisados sugerem os jogos e o esporte como conteúdo fundamental na elaboração dos planos de cursos. Em três dos documentos também observamos a orientação de conteúdo por meio de dança, ginásticas e atividades rítmicas. O conteúdo “Brincadeiras” aparece apenas em um destes documentos (BNCC) e “Conhecimento do corpo” do mesmo modo (PCN). Tais permanências podem sugerir que, os elementos: “Brincadeiras e Conhecimento do corpo”, responsáveis por ativar os diversos aspectos do desenvolvimento, estão minimamente expressos em tais documentos, o que sugere um desacordo à proposição de desenvolvimento integral do educando. Há também que se refletir a respeito da presença explícita das atividades físicas em suas diferentes categorias, expostas como conteúdo, não seriam estas estratégias de promoção do desenvolvimento? Pois o conteúdo poderia ser elencado a partir do questionamento fundamental, que é: O que devemos desenvolver em nosso aluno a partir do uso de seu corpo? Devemos desenvolver sua coordenação motora ou a sua execução em um gesto técnico específico?

É necessário compreender, de forma explícita, o que cada atividade proposta promove enquanto desenvolvimento e o que cada faixa etária suscita de estímulo para alcançar o desenvolvimento de suas capacidades, em acordo com as expectativas para sua faixa etária. Deste modo, acreditamos que os documentos devam apresentar os elementos psicomotores presentes e idealizados em cada atividade sugerida e não apenas a atividade a ser realizada, pois, de acordo com interpretação de cada sujeito os conceitos fundamentais para a promoção do desenvolvimento integral podem estar sendo negligenciados. As habilidades motoras fundamentais organizadas em categorias e relacionadas ao comportamento motor de referência, é que devem ser consideradas quando por ocasião da elaboração de um documento norteador de uma prática que se proponha promover o desenvolvimento integral do educando por meio do movimento corporal.

Estas chamadas habilidades motoras básicas e seus respectivos comportamentos motores esperados, assim distribuídos, foram inicialmente sistematizados e tomados como base em estudos e formulações de protocolo de avaliação psicomotoras atuais (MATTOS e KABARITT, 2016; ROSA NETO, 2002), o que nos remete à ideia de que esta classificação se fundamenta na estrutura primeira de organização do desenvolvimento psicomotor da criança e, portanto deve ser respeitada quando por intenção de elaboração de atividades nas aulas de educação física.

Diante de tal exposição temos que refletir acerca dos principais elementos necessários para a organização de uma prática pedagógica: as orientações curriculares proporcionadas pelos documentos que se destinam a sistematizar a prática da educação física nas escolas, as características psicomotoras necessárias a serem estimuladas para o desenvolvimento integral da criança e como os sujeitos efetivamente elaboram, organizam e representam a proposta fundamental de sua prática que é o desenvolvimento infantil (VASCONCELOS e CAMPOS, 2016). Os documentos acima analisados de um modo geral, apresentam em suas sugestões os direitos, deveres, objetivos e finalidades da educação física como componente pedagógico em igual medida com as demais disciplinas. Indicam ainda caminhos e instrumentos para o desenvolvimento de conteúdos e estratégias diversificadas e adequados a cada faixa etária, entendendo que o professor tem liberdade de integrar suas opiniões, seus conhecimentos e suas ideias próprias seguindo seu potencial criativo e suas intenções.

Percebemos ainda que os documentos referidos têm, em sua proposição o intuito de apresentar as condições necessárias para que os professores desta disciplina organizem suas propostas de forma unificada e demonstram respaldo científico no que se refere aos conteúdos elencados por suas equipes gestoras. Demonstram ser con-

teúdos abrangentes e que visem a promoção do desenvolvimento da criança segundo princípios de totalidade do ser humano, entendendo necessário conteúdos e propostas que desenvolvam os aspectos afetivo, social, motor e cognitivo. Os conteúdos sugeridos por tais documentos são organizados de maneira a respeitar as possibilidades e limitações específicas de cada faixa etária atendida, no entanto não é identificado um conhecimento, por parte dos professores de tal compreensão na aplicação de tais conteúdos, entendendo que a prática possa estar pautada em uma observação subjetiva destes limites.

1.4 Análise dos planejamentos de Educação Física

Na segunda etapa deste estudo, foi realizada uma análise de planejamentos pedagógicos anuais da disciplina em questão, confeccionados por professores de Educação Física e adotado em escolas. Este estudo objetivou compreender as propostas organizadas pelos professores desta disciplina, no modelo de sistematização apresentada pelos planejamentos, para estabelecer relação com as orientações indicadas nos documentos que norteiam a organização curricular desta disciplina e a promoção do desenvolvimento de seu aluno.

Este estudo foi realizado por meio de análise de conteúdo do tipo temática de planejamentos anuais de Educação Física de quatro escolas. Os planejamentos analisados restringiram-se aos grupos de 1º a 5º anos do Ensino Fundamental I por organização estrutural e seleção de atividades. A escolha também respeitou uma semelhança na organização dos planejamentos analisados como definição de: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliações, recursos didáticos e cronograma. A análise em questão foi realizada com o objetivo de elencar um conjunto de características que compõem com maior frequência a elaboração das atividades de Educação Física para esta faixa etária, assim como identificar a predominância de conteúdos oferecidos e referências teóricas que norteiam a elaboração de tais planejamentos de acordo com as orientações curriculares proporcionadas pelos documentos que analisados no estudo anterior (PCN, BNCC e OC/RJ) e a intenção de proposição do desenvolvimento infantil.

O planejamento anual da primeira escola analisada apresenta uma organização abrangente do 1º ao 5º ano, com os mesmos conteúdos e atividades. O planejamento é organizado em três trimestres assim divididos: o primeiro apresenta os conteúdos de: jogos de socialização, atletismo e conceitos de postura e higiene; no segundo, jogos coletivos, ginástica artística e conceitos de postura e higiene; o terceiro jogos de rua, coordenação psicomotora e conceitos de postura e higiene. Os jogos indicados como conteúdo em cada trimestre são desenvolvidos a partir de propostas de atividades com foco na experimentação dos movimentos e promoção do desenvolvimento de algumas habilidades motoras básicas, capacidades físicas e aspectos psicomotores (agilidade, destreza, resistência, equilíbrio, força, flexibilidade, coordenação motora ampla, lateralidade e orientação espacial). As atividades sugeridas são também desenvolvidas mantendo o caráter lúdico, a transmissão de regras básicas e o conhecimento rudimentar sobre os jogos desportivos, sem preocupação com a realização de gestos técnicos mais complexos. Nota-se, ainda, a preocupação em indicar propostas que objetivem a aquisição de hábitos saudáveis, “formação de caráter e personalidade”, entendendo a importância do desenvolvimento da capacidade de interação social saudável, assim como o desenvolvimento da capacidade de expressão, criatividade e percepção das possibilidades corporais promovidas pela experiência motora. Esta escola mantém explicitamente uma preocupação maior na oferta de estímulos com vistas ao desenvolvimento motor, e a proposta de desenvolvimento cognitivo aparece restrito às orientações esportivas como regras, dimensão de quadras e temas transversais desenvolvidos em aulas essencialmente expositivas.

A segunda escola analisada organiza o planejamento de forma semelhante à primeira distribuindo os conteúdos em trimestres e apresentando um mesmo planejamento desde as turmas de 1º ano até as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I, de uma maneira mais descritiva (justificativa, objetivo geral, objetivos específicos e conteúdos divididos por trimestres) e inicialmente apresenta uma justificativa onde expõe a importância da Educação Física como promotora de um desenvolvimento integral do aluno em interação com as demais disciplinas enaltecendo a socialização, o autoconhecimento, a característica lúdica e o desenvolvimento de habilidades físicas e psicomotoras. O objetivo geral apresentado neste planejamento expressa a intenção de desenvolvimento

do “aspecto lúdico da criança”, superação e descoberta dos próprios limites, desenvolvimento da criatividade e recuperação de danos causados por “queima de etapas importantes na Educação Infantil” e ainda faz referência aos PCNs, enquanto indicador de atividades que promovam conhecimentos a respeito da cultura corporal do movimento. Os objetivos específicos são elencados de maneira que indiquem o desenvolvimento de aspectos psicomotores como: coordenação motora, noções de espaço e tempo, equilíbrio e lateralidade; habilidades motoras como: flexibilidade e agilidade desenvolvimento de noções de higiene física e mental, desenvolvimento da convivência social e promoção de experiências de situações de competição. Os conteúdos foram expressos por meio de atividades como: filmes, brincadeiras, exercícios físicos, aula teóricas sobre regras dos desportos, jogos recreativos e esportivos e atividades manuais.

O terceiro planejamento anual analisado apresenta uma configuração diferenciada no que se refere à especificação de um planejamento distinto para cada ano do Ensino Fundamental I e também no que se refere à distribuição dos conteúdos por bimestres (quatro). O objetivo geral da disciplina é apresentado de forma similar em todas as séries do segmento em questão, cujo teor descreve uma intenção de desenvolvimento integral do aluno com ênfase nas aquisições psicomotoras e o desenvolvimento da saúde e da cidadania. No planejamento direcionado às turmas de primeiro ano são apresentados objetivos específicos relacionados à promoção do desenvolvimento de aspectos psicomotores, e as estratégias indicadas são organizadas em torno de jogos, brincadeiras e atividades corporais. O planejamento destinado às turmas de segundo ano apresenta uma descrição similar ao planejamento das turmas de primeiro ano, no entanto são acrescentados objetivos relativos ao ensino de dança e ginástica artística e as estratégias referidas são também semelhantes, diferentes apenas pela inclusão de atividades folclóricas, de ginástica artística, de regras e de competição. O planejamento direcionado às turmas de terceiro ano possui conteúdo similar ao anteriormente descrito sem diferenças evidentes. Nas turmas de quarto ano há a introdução de alguns jogos esportivos como futebol de salão, handebol e atletismo. Há ainda diferenciação na proposta de apresentação da ginástica artística com uma especificação maior dos elementos constituintes deste esporte. A dança e o estímulo ao desenvolvimento dos aspectos psicomotores mantêm uma apresentação semelhante aos planejamentos anteriores. O planejamento destinado às turmas de quinto ano apresenta apenas a inserção do ensino de basquetebol como diferença entre os demais. Em todos os planejamentos desta escola há uma indicação da realização de uma “olimpíada”, onde são realizadas competições entre turmas com divisões em bandeiras, no entanto não há descrição dos jogos esportivos utilizados nesta proposta, como conteúdo, estando presente apenas em uma escala progressiva a partir das turmas de quarto e quinto anos, e não aparecendo a descrição do voleibol como atividade desenvolvida em nenhum das séries apontadas no documento.

A quarta escola, apresenta uma especificidade no desenvolvimento da Educação Física em relação às demais escolas. Esta organiza uma abordagem específica para as turmas de primeiro ano do ensino fundamental I onde as propostas são desenvolvidas por profissionais cuja formação é composta por graduação em Educação Física e Formação em Psicomotricidade, e o trabalho é voltado especificamente para o desenvolvimento psicomotor por meio de propostas sustentadas no conhecimento advindo da prática psicomotora, não havendo a proposição do ensino de jogos esportivos. O planejamento destas turmas apresenta inicialmente uma descrição teórica da proposta, e progressivamente são apresentados os objetivos cujo teor estão explicitamente vinculados ao desenvolvimento da estrutura psicomotora e orientados por uma visão do desenvolvimento integral do aluno. As estratégias organizam-se em torno de atividades que promovam a exploração do corpo, do ambiente e de materiais, assim como estímulos multissensoriais. Neste planejamento ainda são descritos projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo em coerência aos objetivos propostos, com o calendário de atividades da instituição e com os conteúdos desenvolvidos pelas “professoras regentes de turma”. No planejamento das turmas de segundo ao quinto ano os objetivos gerais estão descritos de modo similar, onde estão expressos o desenvolvimento da cidadania, criatividade, capacidade reflexiva, valores morais e éticos, desenvolvimento da estrutura psicomotora, promoção da saúde e o desenvolvimento integral do aluno. Os conteúdos estão dispostos em trimestres nos quais para as turmas de 2º ao 5º ano são organizados natação, atletismo e handebol no primeiro trimestre, iniciação ao voleibol, dança folclórica, jogos populares e iniciação ao basquete no segundo trimestre, futebol de salão, hóquei, jogos pré-desportivos, badminton, tênis de mesa e peteca no terceiro trimestre. Os conteúdos são

distribuídos de forma equânime em todas as turmas, diferenciando-se apenas na especificação e complexidade das técnicas de cada desporto oferecido.

Por meio da análise dos planejamentos elencados, percebemos a disposição dos conteúdos de uma forma caracteristicamente estereotipada na prática da educação física escolar, sem que para tal exista alguma orientação com suporte científico, uma forma quase reprodutiva sustentada apenas pelo argumento de que estes organizam os conteúdos baseados na sua própria experiência. Os conteúdos são distribuídos em bimestres ou trimestres apresentados em uma escala de evolução que vai do mais fácil para o mais difícil de acordo com a organização da escola (Rosário e Darido, 2005).

Há ainda uma observação relevante a ser descrita em relação às categorias especificadas nos PCNs: procedimental, conceitual e atitudinal. A categoria mais valorizada nas estratégias presentes nos planejamentos analisados é a categoria procedimental e a conceitual é atendida na medida em que conhecimentos específicos são trabalhados teoricamente e não de forma vivencial, prática. A categoria atitudinal é trabalhada basicamente nas situações de conflito entre os alunos, quando valores são elencados com relação à situação especificamente vivenciada.

Autores como Fensterseifer; Silva (2011), e Beltrami (2000), identificam, que, de uma maneira recorrente os professores de Educação Física elaboram seus planejamentos sob uma perspectiva tecnicista e burocrática, e de forma mecânica reproduzindo planejamentos anteriormente realizados, submetendo-se de forma acrítica às orientações proporcionadas nos PCNs e comprometendo a qualidade da prática pedagógica idealizada. Tal evidência expõe uma situação que prejudica ainda mais a qualidade desta prática, que é o fato de que, no momento de realização das práticas cotidianas, os professores não recorrem a seus planejamentos anteriormente elaborados, mantendo-os, na maioria das vezes, apenas elaboração.

1.5 Estudo das representações sociais de desenvolvimento infantil por professores de educação física em suas aulas.

E em uma terceira etapa, foi realizado um estudo que teve por finalidade a identificação da Representação Social de Desenvolvimento Infantil por professores de Educação Física para que o modo de organização da prática destes professores pudesse ser compreendido. Foi aplicado um questionário composto por questões específicas que promoveram coleta adequada dos dados e nos permitiu tal análise. O levantamento das primeiras hipóteses de conteúdos e estrutura das representações dos sujeitos foi realizado a partir da utilização de um método, chamado de método da “análise das evocações”.

Esta etapa de pesquisa foi constituída pela utilização de um instrumento para a coleta de dados que foi um questionário aplicado a professores de Educação Física, atuantes em escolas públicas e privadas no segmento de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, composto por questões específicas e baseado em concepções encontradas nos trabalhos de (CAMPOS, 2003; VERGÈS, 1994; SÁ, 1998), sendo iniciado com uma questão do tipo “indutiva”. O objetivo da aplicação de tal questionário foi a obtenção, por meio do discurso espontâneo dos professores, de elementos que nos fornecessem indícios do mecanismo cognitivo utilizado pelos mesmos no momento da elaboração e realização de suas atividades práticas cotidianas. E ainda, a identificação do conjunto de ideias que norteiam a organização da prática de tais indivíduos e como estas ideias definem a ação destes professores. A partir dos dados coletados no questionário citado, obtivemos então uma provável estrutura das representações sociais, de acordo com a organização dos seus possíveis elementos centrais e periféricos, de acordo com o quadro de quatro casas gerado (Tabela 1).

1.6 Análise de evocações

A análise do quadro de quatro quadrantes (Tabela 1) nos permitiu realizar uma aproximação inicial aos elementos presentes e prováveis constituintes da estrutura da representação social de *Desenvolvimento Infantil* e podem ser indicados como prováveis organizadores da prática de Educação Física nas escolas. A configuração apresentada a partir da análise inicial foi: *movimento, coordenação motora, desenvolvimento motor ludicidade, psicomotricidade e desenvolvimento integral*. Localizados no *quadrante superior esquerdo*, estes elementos são considerados como constituintes do que seria um possível *núcleo central* da representação elaborada pelos professores. Os termos presentes no *quadrante superior direito*, denominado de *periferia próxima* foram: *sociação e afetividade*. Portanto,

Tabela 01: Elementos da representação de Desenvolvimento Infantil por professores de Educação Física organizados após tratamento dos dados com o auxílio do programa EVOc.m,b,v;cmnv,;ccx

OME ≤ 3.07 $12 > f^3 6$ Núcleo Central			OME > 3.07 $12 > f^3 6$ Periferia Próxima		
EVOCAÇÃO	Frequência	Ordem média de evocação	EVOCAÇÃO	Frequência	Ordem média de evocação
Movimento	23	2.78	Sociação	27	3.48
Coordenação motora	21	2.24	Afetividade	19	3.63
Desenvolvimento motor	18	2.11			
Ludicidade	15	2.2			
Psicomotricidade	14	1.57			
Desenvolvimento integral	12	2.92			

OME ≤ 3.07 $12 > f^3 6$ Zona contraste			OME > 3.07 $12 > f^3 8$ Periferia		
EVOCAÇÃO	Frequência	Ordem média de evocação	EVOCAÇÃO	Frequência	Ordem média de evocação
Experimentação	10	2.2	Corpo	11	3.18
Lateralidade	8	2.25	Jogos	11	3.27
Desenvolvimento psicomotor	7	2.0	Respeito	11	4.45
Aspecto cognitivo	7	2.43	Aprendizagem	10	3.2
Estímulos	7	2.43	Brincadeiras	10	3.3
			Vivência	10	3.3
			Motricidade	9	3.11
			Desenvolvimento cognitivo	8	3.13
			Equilíbrio	8	3.13
			Desenvolvimento social	7	3.86

Número de palavras diferentes: 120; Número total de evocações: 458; Ordem média de evocações: 3,07; total de sujeitos: 100.

Fonte: Programa EVOc, 2018.

hipoteticamente, podemos sugerir que a estrutura da representação social de *desenvolvimento infantil* pode estar organizada desta forma: *movimento, coordenação motora, desenvolvimento motor ludicidade, psicomotricidade e desenvolvimento integral* como prováveis elementos do núcleo central e *sociação e afetividade* como supostos elementos periféricos. No entanto esta é uma análise de carácter exploratório, que nos permite

uma primeira aproximação em direção à estrutura da representação social objetivada necessitando, portanto, de complementação por meio de análises complementares que serão realizadas posteriormente.

Os termos mais salientes, ou seja, evocados com maior frequência pelos professores foram: *movimento*, *coordenação motora e desenvolvimento motor*. *Movimento* foi a expressão mais evocada em todo o corpus de palavras que os sujeitos indicaram, totalizando 23 professores, o que indica que estes reconhecem que o *movimento* é o elemento que mais caracteriza a prática de educação física em sua especificidade para a promoção do desenvolvimento da criança. A *coordenação motora* é a palavra com segunda maior ocorrência dentre todas as palavras evocadas pelos professores entrevistados, dos 100 indivíduos que participaram da pesquisa, 21 destes citaram a *coordenação motora* como palavra que é lembrada em segundo plano, o que parece indicar a *coordenação motora* como um dos elementos estruturantes da prática desta disciplina. Este elemento é indicado em bibliografia da área (LE BOULCH, 2007) como um componente básico do trabalho psicomotor, o que pode indicar um direcionamento desta prática como influência na elaboração das aulas de educação física. O termo lembrado na terceira maior ocorrência (18 sujeitos) foi *desenvolvimento motor*, o que nos remete à ideia de que o componente motor, aqui representado pelas três evocações mais fortes: *movimento*, *coordenação motora e desenvolvimento motor*, é o elemento organizador desta prática onde os professores constroem sua visão da educação física escolar. E indicando ainda que este componente assume uma posição prioritária em relação aos componentes afetivo, social e cognitivo do desenvolvimento integral da criança nesta prática.

Os termos *ludicidade e psicomotricidade*, evocados por 15 e 14 sujeitos respectivamente, foram as palavras de quarta e quinta maior ocorrência e, em uma ordem média de aparecimento nas primeiras posições, portanto podem ser consideradas como uma forte evocação. A *ludicidade* é um elemento considerado por tais professores um recurso essencial para a prática de educação física nas escolas, pois a relacionam com o prazer da criança que possibilita maior envolvimento, assim como o estabelecimento das relações. A presença do termo *psicomotricidade*, nas expressões mais evocadas, com a especificidade de ter sido indicada com maior frequência nas primeiras posições, pode sugerir que os professores reconhecem a importância do conhecimento que esta área oferece para a organização das aulas de educação física com vistas ao desenvolvimento integral. Estes elementos indicam, portanto, uma associação da prática da educação física aos elementos relacionados ao conhecimento proporcionado e constituído da psicomotricidade, e a presença da ludicidade nos remete a um dos recursos empregados pela psicomotricidade em sua prática como promotora fundamental do desenvolvimento (FONSECA, 2018). Neste quadrante ainda e, portanto, relacionado aos elementos que constituem provavelmente o *núcleo central* da representação social do objeto estudado, encontramos a palavra *desenvolvimento integral*, que aparece também com alta frequência na evocação dos indivíduos, 13 sujeitos. Esta palavra evocada é muito relevante e sua presença sugere um reconhecimento evidente por parte dos professores da importância do desenvolvimento infantil sendo considerado em sua abordagem integral.

No *quadrante superior direito* há a presença de elementos também muito fortes como as palavras *socialização e afetividade*. A *socialização* é uma palavra evocada muito relevante, pois sua frequência é superior a todas as expressões que estão relacionadas no *primeiro quadrante*, tendo sido evocada por 27 sujeitos, no entanto não foi significativa sua aparição nas primeiras posições de evocação. Cabe ressaltar, no entanto, que o aspecto social é elemento integrante da formação integral, portanto, de expressivo significado quando presente no discurso de professores que se propõem a promover o desenvolvimento de seu aluno em todos os aspectos de sua formação (VASCONCELOS, CAMPOS, 2016). A *afetividade* está situada no quadrante denominado de *primeira periferia*, portanto é uma palavra que apresenta alta frequência (19 ocorrências) e ordem média de aparecimento considerada baixa. A presença da *afetividade* no primeiro quadrante está relacionada ao modo de tratamento entre professor e aluno, e não relacionada ao aspecto do desenvolvimento do aluno.

No *quadrante inferior esquerdo* as palavras e expressões que se destacam são *experimentação, lateralidade, desenvolvimento psicomotor, aspecto cognitivo e, estímulos*, que são elementos também pertencentes ao sistema periférico, da chamada *zona dos elementos contrastantes* e, portanto, com baixa frequência e ordem

média de aparecimento nas primeiras posições. Estes elementos possuem uma ligação forte com os elementos do *núcleo central* por seu aspecto semântico, ou seja, os professores de um modo geral se organizam a partir de uma estrutura de significado comum que reforça a ideia central escolhida (ABRIC, 2001). Estes elementos constituem um conjunto de presença mais flexível da representação e, portanto, mais próximo à prática dos sujeitos, orientando mais diretamente suas condutas. Mais uma vez há a presença de elementos indicativos do exercício de uma disciplina que está vinculada a elementos inerentes à característica prática da Educação Física subsidiada pelo conhecimento proporcionado pela Psicomotricidade. A Psicomotricidade se propõe a orientar uma prática guiada eminentemente pelo movimento exploratório e percepção sensorial, portanto a *experimentação* se baseia na promoção do *desenvolvimento psicomotor* (que é um elemento muito evocado nas primeiras posições). Este desenvolvimento é composto por aspectos como: equilíbrio, *lateralidade*, esquema e imagem corporal, noção de espaço e tempo e *coordenação motora* (FONSECA, 2018). O termo *estímulos* pode estar relacionado ao componente motor, muito forte e presente no primeiro quadrante, pois o *desenvolvimento motor* se estrutura a partir do avanço de maturidade e quantidade das conexões neuro-motoras inerentes à realização do *movimento*. O *desenvolvimento motor* objetivado nesta prática é decorrente da oferta de *estímulos* corporais que também se fizeram presentes como elemento de significação relevante neste quadrante. O elemento *aspecto cognitivo* está presente neste quadrante também de forma significativa o que nos leva a sugerir que os professores de educação física entendem a importância do componente cognitivo na formação do aluno.

No *quadrante inferior direito* estão presentes elementos frequentes como: *corpo, jogos, respeito, aprendizagem, brincadeiras, vivência, motricidade, equilíbrio, desenvolvimento cognitivo, equilíbrio e desenvolvimento social*, com ordem média de aparecimento relativamente alta, não sendo, portanto nas primeiras posições. Estes elementos se organizam em torno do núcleo central de forma mais flexível e mais próxima a uma realidade mutável, é por meio destes elementos que se faz possível prováveis mudanças nas práticas e, por conseguinte nas Representações Sociais do objeto em questão.

Tal estrutura de representação nos permite supor que os professores de educação física atuantes em escolas reconhecem que o conhecimento oriundo da psicomotricidade como promotora do desenvolvimento infantil integral é fundamental e que deve ser utilizada em suas aulas, no entanto ainda não demonstram ter um conhecimento constituído e internalizado da teoria existente no campo de conhecimento da educação psicomotora. Dentre as palavras ou expressões evocadas percebemos a presença de diversos elementos constitutivos do conhecimento da psicomotricidade (*coordenação motora, ludicidade, psicomotricidade, movimento, corpo, desenvolvimento integral, experimentação, lateralidade, equilíbrio, desenvolvimento motor, aspectos psicomotores, esquema corporal, afetividade, vivência, motricidade, noção espacial, percepção do corpo, atividades sensoriais, integração sensorial, noção temporal, propriocepção, simbólico, possibilidades corporais, expressão*), no entanto estes encontram-se dissociados, “espalhados” no corpus das evocações, indicando uma “dispersão” em relação a uma representação social consensual e portanto, uma inconsistência no que se refere ao conhecimento da psicomotricidade em sua vertente educacional. Os elementos *movimento, coordenação motora e desenvolvimento motor* são os elementos mais frequentes dentro do conjunto total de evocações, o que pode indicar que o componente motor é essencial para a prática de educação física nas escolas de certo modo em um papel mais relevante que os demais componentes do desenvolvimento do aluno. Entendendo que a relevância dada ao componente motor está na esfera do desenvolvimento, por exemplo, das qualidades físicas, habilidades motoras, valências físicas, complexidade de movimento, por meio do movimento e não demonstra o conhecimento apropriado de identificação do processo cognitivo contido na planificação e realização deste mesmo movimento. Em uma primeira hipótese, podemos sugerir que, de acordo com a frequência de evocações apresentada pelos sujeitos pesquisados, o componente motor assume uma posição de “estar a serviço” do processo de aprendizagem.

Observamos ainda que as palavras que se referem ao desenvolvimento integral do aluno como aspectos social, afetivo, motor e cognitivo encontram-se em quadrantes distintos e em posições diferenciadas, sendo que o componente motor teve maior expressão dentre os demais, o que pode indicar uma dissociação conceitual no que se refere à compreensão de desenvolvimento integral por tais sujeitos. Partindo do pressuposto de que o desen-

volvimento integral compreende o desenvolvimento do ser humano considerando os aspectos social, cognitivo, afetivo e motor da formação do indivíduo, era de se esperar que tais elementos surgissem de modo mais associado. Baseado na análise realizada nos dados obtidos até o momento e na observação feita acima pode indicar que os professores pesquisados entendem ainda que o componente motor tem expressão mais significativa em sua prática na promoção do desenvolvimento do aluno, o que contradiz a ideia de desenvolvimento integral de acordo com referências da área (COOL, MARCHESI e PALÁCIUS, 2008). Podemos ainda sugerir que se não houvesse a presença do elemento *psicomotricidade* no primeiro quadrante, a representação social identificada de *Desenvolvimento Infantil* se aproximaria substancialmente da representação social da aula de educação física praticada nas escolas elaborada por professores de educação física (VASCONCELOS e CAMPOS, 2016).

2 DISCUSSÕES

Os elementos recorrentes e no discurso dos professores denota a organização de ideias que estruturam a prática da educação física escolar e estes são os elementos que aparecem na organização dos planejamentos anuais assim como são os que estão presentes nas orientações curriculares existentes da área, no entanto propomos a reflexão, diante da comparação entre os dados a respeito do alcance real dos objetivos propostos. Como a escolha, organização e aplicação destes elementos podem efetivamente contribuir para que seja alcançada uma prática que veja o seu aluno em sua integralidade, em sua indissociabilidade, na integração de seus aspectos formadores.

De acordo com os dados coletados e as análises realizadas, pudemos identificar que as atividades propostas pelos professores, nas aulas de educação física, são organizadas de uma maneira que nos leva a interpretar que eles desconsideram a integralidade do desenvolvimento infantil. As atividades apontadas por estes professores são organizadas em blocos de propostas que objetivam o desenvolvimento dos aspectos social, afetivo, cognitivo e motor em situações distintas, com poucas interseções.

Podemos exemplificar a afirmação acima com a observação de que os elementos que aparecem mais expressivamente na análise das evocações indicam que os professores apresentam uma visão confusa da prática de educação física onde estão em um mesmo patamar de evocações elementos com características específicas do campo de conhecimento da psicomotricidade (desenvolvimento psicomotor, coordenação motora, lateralidade, psicomotricidade, estímulos, vivência, equilíbrio) de forma intercalada com elementos, que pertencem a categoria procedimental (desenvolvimento motor, ludicidade e movimento) e social (socialização) (BRASIL, 2000) indicando que os professores possuem uma ideia genérica do conhecimento organizado na psicomotricidade.

Estes professores demonstram uma riqueza de vocabulário no âmbito da prática de educação física escolar, pois a lista de palavras diferentes na questão de evocação foi significativa, o que indica que quando estes pensam no desenvolvimento infantil a ser promovido em suas aulas eles se reportam a uma gama significativa de conceitos, oriundo das ciências que dão suporte ao campo de conhecimento constituído desta disciplina, no entanto o conhecimento indicado apresenta-se de forma ingênua, de acordo com uma perspectiva genérica.

Os professores apresentam em seus planejamentos anuais, indícios de que conhecem os conteúdos sugeridos nos documentos que normatizam e orientam esta disciplina,. Lembrando que estes documentos ressaltam a importância da promoção do desenvolvimento do aluno de forma integral, promovendo estratégias que permitam o aluno se desenvolver, socialmente, afetivamente, cognitivamente e em sua motricidade.

No entanto, esta organização apresentada nos planejamentos responde a uma necessidade de promoção do desenvolvimento de forma fracionada, dando a entender que o desenvolvimento cognitivo se desenvolve por meio de atividades essencialmente teóricas, que o aspecto motor possa ser desenvolvido por meio de atividades que envolvam necessariamente o movimento e as capacidades afetivas e sociais sejam desenvolvidas por meio das atividades caracteristicamente grupais, lúdicas e que envolvam situações de conflito. Deste modo não esta-

mos tratando de um desenvolvimento integral e sim de uma proposta de desenvolvimento que se volta para cada um dos aspectos formadores do indivíduo separadamente e por meio de atividades com características distintas e distribuídas nas categorias indicadas nos PCNs (BRASIL, 2000; ROSÁRIO e DARIDO, 2005): procedimental, atitudinal e conceitual.

Para ilustrar o que foi dito no parágrafo anterior podemos nos reportar ao conjunto de relações estabelecidas entre as atividades direcionadas especificamente para o desenvolvimento dos aspectos formadores de forma isolada. Seguindo esta orientação os professores indicaram que o se aplica para a promoção do desenvolvimento motor são: as atividades de habilidades motoras, os movimentos naturais, as atividades psicomotoras, as atividades de exploração de materiais, os grandes jogos, as brincadeiras, as ginásticas, as lutas e as atividades de iniciação esportiva, ou seja, estes professores entendem que o movimento nas suas diferentes expressões é imprescindível e para o desenvolvimento da motricidade. No entanto a aquisições de padrões motores e ampliação da qualidade das aquisições já instaladas podem ser também alcançadas por meio de atividades perceptivas, sensoriais, expressivas que não necessariamente impliquem em realização de movimento (WOLF, 2004; ALVES, 2011, 2016; FONSECA, 2018). Segundo estes autores, a estimulação dos sensores neuro-motores, por meio dos movimentos, provoca a emissão de informações nervosas para o córtex que resultará em um padrão amadurecido de movimento como resposta, e ainda, propostas sensoriais, exploratórias e perceptivas, de natureza diferenciada também podem provocar estímulos neuro-motores que favorecerá de igual maneira o amadurecimento das estruturas responsáveis pela realização do movimento.

Em mesma medida os professores correlacionam o desenvolvimento do aspecto cognitivo principalmente aos os jogos de raciocínio, às atividades que oferecem conhecimentos teóricos sobre o corpo ou outros temas que também sejam desenvolvidos por meio de propostas teóricas como conhecimento das regras, técnicas e táticas desportivas, conhecimento cultural dos jogos, dimensões das quadras. Os professores estabelecem relação do desenvolvimento cognitivo com alguma proposta que envolva caracteristicamente o “pensamento”. Sob este ponto de vista a realização do movimento não é relacionada à articulação e utilização dos processos e mecanismos cognitivos como a percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem e aprendizagem (WOLF, 2004). De acordo com esta autora a cognição está presente na realização dos movimentos, uma vez que este se utiliza das funções cognitivas acima citadas para que o indivíduo receba o estímulo que motiva a realização do movimento, ative seus mecanismos atencionais necessários para a captação e percepção deste estímulo, ative as regiões de corticais importantes para a decodificação, associação, planificação do movimento e resulte na efetivação do movimento. Portanto o mecanismo cognitivo está implícito na realização motora, não se fazendo necessária a especificação de tarefas “teóricas” para que a cognição seja desenvolvida, esta também pode ser estimulada em seu desenvolvimento por meio das realizações corporais.

Os aspectos social e afetivo do desenvolvimento, infantil são apontados pelos professores como importante elemento e função da educação física escolar, estes apontam que a socialização é eminentemente trabalhada por meio das atividades coletivas, lúdicas como os grandes jogos e atividades rítmicas e culturais como as danças e o folclore. Tais aspectos estariam diretamente relacionados à categoria atitudinal indicada nos PCNs (BRASIL, 2000), portanto relacionada ao desenvolvimento das relações e das emoções enquanto formação de personalidade e características pessoais (ALVES, 2016). No entanto sabemos que os aspectos sociais e afetivos também são evocados em situações de competição, resolução de conflitos, identificação de seus limites e possibilidades de avanço destes limites, controle das emoções, expressão destas emoções, respeito às diferenças e outros elementos inerentes à prática de movimentos corporais não apenas coletivos como individuais. Deste modo identificamos que a relação que os professores fazem da possibilidade que o movimento possui na promoção do desenvolvimento das funções afetivas e sociais é consolidada.

Os professores indicam um conhecimento e definição a respeito da importância que movimento assume em suas aulas como promotor do desenvolvimento de seu aluno, pois é o elemento mais evocado entre os indivíduos pesquisados, e escolhido como mais importante nas primeiras posições, vindo acompanhado em seguida

pela ludicidade, socialização e psicomotricidade. Tal panorama nos leva a identificar que os professores entendem que a integralidade do desenvolvimento infantil é fundamental e possível, no entanto ainda não apresentam suporte de conhecimento para desenvolver uma prática que atenda de forma adequada a esta necessidade. Os elementos movimento, psicomotricidade, socialização e ludicidade que aparecem de forma expressiva e nas primeiras posições, indicam que estes professores buscam articular os elementos necessários para a realização de uma prática que se proponha a promover o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B.; VILLAS BÔAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 14-41, jan./mar. 2018.
- ABRIC, J. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Presses Universitaires de France, 2001.
- ALVES, F. (Org.) **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união**. Rio de Janeiro: WAK editora, 2011.
- BELTRAMI, D. M. Políticas educacionais e educação física: a equidade na educação física escolar. In: **Revista da Educação Física /UEM**. Maringá, v. 11, n. 1, p. 149-156, 2000.
- BEGGIATO CL, SILVA SAPS. **Educação Física Escolar no ciclo II do ensino fundamental: aspectos valorizados pelos alunos**. Motriz 2010;13(2):S29-S35.
- BRASIL. **Base Comum Curricular Nacional**. Ministério de Educação, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN: Educação Física**. DP&A. RJ, 2000.
- CAMPOS, P. H. F. **A abordagem estrutural e o estudo das relações entre as práticas e representações sociais**. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003.
- CARVALHO YM. Saúde, sociedade e vida: um olhar da Educação Física. **Rev Bras Ciênc Esporte** 2006; 27:153-68.
- COLL, C.; MARCHESI, A. PALÁCIUS, J. & colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva**, Porto Alegre: Art Med, vol. 1, 2008.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- DARIDO, S. C.; SANCHEZ NETO, L. **O contexto da Educação Física na escola**. In 32 ____ DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p.64-79, 2008.
- DAOLIO, J. **Educação Física escolar: em busca da pluralidade**. São Paulo: **Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo**. In: **Revista Paulista de Educação Física**. Suplemento. 2, p. 40-42, 1996.
- DE MARCO, A. **Educação Física: Cultura e Sociedade**, São Paulo: Papirus, 2013.
- DECHAMPS, J.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

- FEITOSA, W. M. N.; TASSITANO, R. M.; TENÓRIO, M. C. M.; ALBUQUERQUE, A.; GUIMARÃES, F. J. P. S.; LIMA NETO, A. J. Aulas de Educação Física no Ensino Médio da rede pública de Caruaru: componente curricular obrigatório ou facultativo? **Revista da Educação Física, UEM**, Maringá, v. 22, n.1, p. 99-109, 2011.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André. Ensaio do “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 33, n. 1, p. 119-134, 2011.
- FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia e Prática pedagógica. In: **Revista Brasileira Ciência do Esporte**. Campinas, SP, v.30, p. 203–214. maio 2009.
- FONSECA, V. da. **Neuropsicomotricidade**: ensaio sobre as relações entre corpo, motricidade, cérebro e mente. Rio de Janeiro: WAK editora, 2018.
- LE BOULCH, J. **O corpo na escola no século XXI: práticas corporais**. São Paulo: Phorte, 2007.
- LIMA, Elvira Souza. **A criança pequena e suas linguagens**. São Paulo: Sobradinho Ltda, 2002.
- MALDONADO, D. T. ; LIMONGELLI, A. M. de A. Educação física escolar no ensino fundamental: prática pedagógica e formação acadêmica. In: **Educação Física em Revista - EFR** 2014, v. 8, n. 1, p. 23-33.
- MATTOS, V. KABARITE, A. **Avaliação Psicomotora: um olhar para além do desempenho**. 4 ed. Rio de Janeiro: WAK, 2016
- Medina-Papst, J., & Marques, I. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, 2010, 12(1), 36-42.
- MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M.. A Teoria das Representações Sociais nos estudos sobre representações de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p.549-576, ago. 2009.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- NASCIMENTO, M. A. L. do. **Corpo e cognição na aprendizagem**. In: ARANHA, G. SHOLL FRANCO, A. (orgs.). Caminhos da Neuroeducação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ciências e Cognição, 2012.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- NEIRA, M.; NUNES, M. Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.
- PALMA, Â. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J.A. V. **Educação Física e organização curricular**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.
- PEREIRA, G. M. S.; MAZZOTTI, T. B. Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.1, p.53 - 62, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1259/1595>>. Acesso em: 10 maio 2017.
- REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista. **Motrivivência**, a. XIX, v. 28, p.38-62. abr. 2009.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: O ensino de Educação Física**. Série Temas em Debate. Rio de Janeiro, 2008.

RODRIGUES, L.; BRACHT, V. As culturas da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, setembro 2010. Disponível em: Acesso em: 21 mar. 2011.

ROSÁRIO, R. L. F.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro. V. 11, n. 3, p. 167-178, set/dez 2005.

SÁ, C. P. **A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 1998.

SILVA, H. L. F. da. Planejamento escolar e legitimidade da educação física após a regulamentação da profissão: profissional – indivíduo ou professor da categoria? In: **Revista Makenzie de Educação Física e Esporte**, ano 3, n. 3, 2004.

SOUZA, C. P. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 14/15, 1º e 2º sem, p. 285-323, 2002.

TENÓRIO, K.M.R. et al. Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Rev Bras de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 3, p. 280 – 288, 2015.

VERGÈS, P. Approche Du noyau central; propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Éd.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne, Délachaux et Niestlé, 1994. p.233-253.

VASCONCELOS, M.F., E CAMPOS, P. H. **Educação Física escolar: seu campo, suas representações**. Curitiba: Appris, 2016.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WATANABE, M. M.; BIM, R. H.. 2012. Propostas pedagógicas para o ensino da Educação Física na escola. Muita teoria e pouca prática (ainda)? **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, a. 16, n. 165, Fev., 2012. Disponível em <http://www.efdeportes.com>. Acesso em 23 de outubro de 2011.

WOLF, P. **Comprender o funcionamento do cérebro: e a sua importância no processo de aprendizagem**. Porto: editora porto, 2004.