

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT PHYSICAL EDUCATION ON CHILDHOOD EDUCATION

André da Silva Mello*
Karolina Sarmiento Rodrigues**
Wagner dos Santos***
Felipe Rodrigues da Costa****
Sebastião Josué Votre*****

RESUMO

Este estudo objetiva identificar e discutir as representações sociais que professores de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES possuem sobre a Educação Física. Além disso, analisa em que medida estas representações se aproximam ou se distanciam das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município. São utilizados os *estudos com o cotidiano* como pressuposto teórico-metodológico. Os dados foram produzidos pela observação participante e por entrevistas semiestruturadas. Sobressaem representações que concebem a educação física como um momento de descanso para as professoras regentes e como disciplina auxiliar para atender às demandas da escola. Além disso, a desvalorização da educação física e a adoção de um modelo esportivizante de intervenção indicam divergências com o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Municipais.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Representações Sociais.

INTRODUÇÃO

A inserção da Educação Física no contexto da Educação Infantil vem-se ampliando na última década no Brasil. Isso se deve, em parte, à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96), que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e a Educação Física como componente curricular obrigatório desse nível de ensino. Ao focalizar a cultura de movimento, a Educação Física rompe com uma lógica escolarizante, instituída cada vez mais cedo na Educação Infantil, que prioriza as aprendizagens de cunho cognitivo, em

especial a alfabetização. Contudo, no início do processo de desenvolvimento infantil, essa leitura de mundo é mediada, fundamentalmente, pela ação motora da criança em seu contexto cultural, pois o movimento é a principal linguagem de que a criança pequena dispõe nos anos iniciais de sua vida, e a Educação Física, como área do conhecimento, que trata das manifestações da cultura de movimento, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento infantil.

Embora esteja prevista na lei, a afirmação e o reconhecimento dessa área do conhecimento no processo de escolarização da pequena infância ainda está longe de se efetivar. O

* Doutor. Professor do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-Espírito Santo, Brasil.

** Acadêmica do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-Espírito Santo, Brasil.

*** Doutor. Professor do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-Espírito Santo, Brasil.

**** Doutor. Professor da Rede de Ensino Doctum, Serra-Espírito Santo, Brasil.

***** Pós-Doutor. Professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Gama Filho, Vitória-Espírito Santo, Brasil.

número reduzido de municípios que incorporam essa disciplina nos currículos de suas redes e o pequeno índice de professores que atuam nesse nível educacional são alguns indícios de que o grau de aplicação da lei não foi suficiente para alterar significativamente as práticas pedagógicas.

Diversos obstáculos se apresentam para que a presença da educação física na Educação Infantil cumpra o plano legal ou se legitime pelas práticas pedagógicas dos professores. As barreiras vão desde as questões teórico-metodológicas, relacionadas à intervenção da Educação Física na Educação Infantil, até as representações sociais que circulam sobre essa disciplina no cotidiano das instituições destinadas à escolarização das crianças de zero a cinco anos de idade. Além disso, a própria inserção de uma disciplina – Educação Física – em um contexto que não se organiza de forma disciplinar – Educação Infantil – é um desafio a ser superado.

Sayão (2002) afirma que, ao longo da história, a intervenção da Educação Física nas instituições de Educação Infantil tem se caracterizado por uma perspectiva maturacional. As crianças são consideradas como sujeitos universais e sobre elas incidem ações pedagógicas pautadas em princípios gerais de desenvolvimento. Neste contexto, a Educação Física tem sido desafiada, sobretudo no que se refere às questões teórico-metodológicas, a orientar a sua intervenção pedagógica baseada na compreensão da criança como sujeito de direitos, contextualizada histórica e socialmente.

Em relação às representações sociais sobre a Educação Física, que circulam nas instituições de Educação Infantil, prevalecem concepções que não acompanham os avanços apresentados nos documentos legais – LDB da Educação Nacional (nº 9.394/96); Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; e, no caso deste estudo, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município de Vitória/ES – e na produção acadêmica (ANDRADE FILHO, 2006; AYOUB, 2005; GARANHANI, 2008; MELLO et al., 2008; NUNES, 2005, 2007; SAYÃO, 2000; SANTOS et al., 2008). Para Sayão (2002), são comuns representações sobre a Educação Física na Educação Infantil que a concebem como

passatempo ou como momento de folga para as professoras regentes. É necessário superar essas representações, para aproximar as intenções pedagógicas (currículo prescrito) das ações realizadas (currículo praticado), abrindo caminho para construção de uma compreensão coletiva sobre o papel da Educação Física nas diferentes redes de ensino de Educação Infantil (MELLO et al., 2008, 2010; NUNES, 2005, 2007; SANTOS; NUNES; FERREIRA NETO, 2009).

Nessa perspectiva, temos como objetivo identificar e discutir as representações sociais que os professores e uma estagiária de um CMEI de Vitória/ES possuem sobre a Educação Física e analisar em que medida essas representações se aproximam ou se distanciam do papel dessa disciplina, estabelecido pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município. Para tanto, em um primeiro momento, apresentamos o delineamento teórico-metodológico que orientou este estudo. Posteriormente, focalizamos as representações sociais e a linguagem como formas de pensar e agir dos seres humanos em seus diferentes ambientes de inserção social. Por fim, identificamos e analisamos as representações sociais que os participantes da pesquisa possuem acerca da Educação Física nesse contexto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A teoria das Representações Sociais convive bem com a orientação plurimetodológica e, de fato, não privilegia um método de pesquisa em especial. Entretanto, a prática da pesquisa nesse campo supõe atenção particular para a interação. Neste trabalho, com foco nas representações sociais, elegemos os *estudos com o cotidiano* (CERTEAU, 1996; FERRAÇO, 2008; ALVES, 2008) como pressuposto teórico-metodológico. Estudar o cotidiano pressupõe conviver com os sujeitos presentes no dia a dia das práticas pedagógicas, valorizando mais o vivenciar “com” do que o falar “de”. Nesse sentido, é mais fértil produzir do que coletar os dados, pois os praticantes do cotidiano, ao invés de objetos de análises, são sujeitos protagonistas e autores das pesquisas. De acordo com Ferraço (2008, p. 42), “[...] (re)construir a experiência coletiva no

cotidiano da escola implica, entre outras coisas, desvelar as tessituras das redes de saberes que dão sentido às nossas ações cotidianas [...]”.

Nos estudos com o cotidiano, considera-se a *cultura ordinária* (CERTEAU, GIARD, 1996) produzida pelos sujeitos, com atenção para os modos de fazer dos indivíduos em face aos imperativos legais e institucionais. No dizer dos autores

[...] a cultura é antes de tudo uma ciência prática do singular, que toma às avessas nossos hábitos de pensamento onde a racionalidade científica é conhecimento do geral, abstração feita do circunstancial e do acidental. À sua maneira humilde e obstinada, a cultura ordinária elabora então o processo do nosso arsenal de procedimentos científicos e de nossas categorias epistêmicas, pois não cessa de rearticular saber a singular (sic), de remeter um e outro a uma situação concreta particularizante e suas técnicas de uso em função desses critérios (CERTEAU; GIARD, 1996, p. 341).

Dessa forma, a relação dialógica assume centralidade nos processos de tessitura do conhecimento. Como nos diz Santos (1989, p. 155):

As várias comunidades de saber têm, assim, uma aptidão notável para negociar sentidos, encenar presenças, dramatizar enredos, amortizar diferenças, deslocar limites, esquecer princípios e lembrar contingências. É nisso que reside sua dimensão utópica e emancipadora num mundo saturado de demonstrações científicas, de necessidades técnicas e princípios sem fim.

Essa perspectiva tenta superar a visão de sociedade como um organismo, ao focalizar as análises sociais nas relações, na intersubjetividade, nos sentimentos dos indivíduos, nas representações construídas e partilhadas por membros de grupos sociais distintos. A abordagem não se atém às leis sociais universais, ou aos princípios que regem a vida em sociedade, e sim ao fluxo dos discursos e das práticas sociais dos indivíduos e às

interpretações que ocorrem no quadro das interações comunicativas e comportamentais.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética (nº 243/10) e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos sujeitos participantes do estudo, inserimo-nos durante quatro meses no cotidiano de um CMEI de Vitória. Em um primeiro momento, observamos e registramos em diário de campo as representações sociais associadas à Educação Física, produzidas nas atividades comunicativas de seis professores e uma estagiária, em contextos diversos, em situações formais e informais de ensino.

Dos seis professores, quatro são do sexo feminino, possuem formação em Pedagogia e atuam nas turmas do grupo I, II, III e IV. O grupo I atende a crianças de seis meses a um ano de idade; o grupo II, crianças entre dois a três anos; o grupo III, entre quatro e cinco anos; e o grupo IV, crianças de seis anos. Os outros dois professores são do sexo masculino e trabalham com o componente curricular *Educação Física*. Registramos ainda as representações da estagiária do curso de pedagogia que atua na turma do grupo I. A fim de manter o sigilo do nome dos participantes da pesquisa os identificamos usando as siglas Professora 1, 2, 3 e 4 para as regentes de sala dos Grupos I, II, III e IV, respectivamente. Quanto aos demais sujeitos os denominamos de professor de EF 1 e 2 e estagiária.

É preciso ressaltar que optamos por registrar as representações nas relações espontâneas de comunicação, pois entendemos que esse procedimento favorece manifestações em contexto real de interação. Em um segundo momento, realizamos duas entrevistas semiestruturadas: uma, com a professora regente de uma das turmas observadas e outra, com o professor de Educação Física dessa turma. Na seleção dos entrevistados utilizamos o critério de “entrevista de elite”. A entrevista de elite, no sentido de Thiollent (1987), lida com informantes que, de forma prototípica, representam a comunidade, em termos de vivência, convivência, posicionamento e conhecimento. Em um terceiro momento, apresentamos alguns dados registrados no diário de campo referentes à observação das aulas de Educação Física. Os dados produzidos foram

transcritos e interpretados segundo a abordagem da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001).

A Análise Crítica do Discurso busca superar a interpretação baseada na paráfrase do discurso. Entendemos os discursos como elementos que ordenam, organizam e instituem a maneira como vemos o mundo e agimos nele. Como produções socialmente situadas e contextualmente localizadas, os discursos são permeados por ideologias, opiniões e valores. Por serem distribuídos socialmente, evidenciam diferença de autoridade, legitimidade e poder de persuasão, dependendo de quem os produz, estabelecendo uma ordem social desigual entre os interlocutores (FAIRCLOUGH, 2001; WODAK; MEYER, 2001).

Linguagem e representações sociais como elementos constitutivos dos seres humanos

Ao elegermos as representações sociais como objeto deste estudo, o fazemos por entendê-las como formas de agir e pensar geradas nas atividades de comunicação dos membros de determinados grupos sociais (MOSCOVICI, 2003). Essas representações têm sua gênese nos processos de comunicação de uma comunidade. É por meio de sua interação e negociação com as representações sociais que o indivíduo se situa no mundo, constrói sua identidade, sua forma peculiar de ser e de pensar, bem como de agir. As representações sociais constituem-se, portanto, como fonte de referência do pensamento e da prática. Têm sua gênese na “arte da conversação”, nas ações e reflexões que permeiam nossas relações cotidianas.

Representar é mais do que reproduzir o objeto da representação; é dele apropriar-se, reconstituí-lo e modificá-lo. Representações constituem um campo de conhecimento e prática dos indivíduos, formado nos universos consensuais, que lhes permite expressar suas opiniões e percepções, seus pontos de vista e suas atitudes, bem como seus comportamentos.

Ao considerarmos que cada comunidade discursiva, ancorada em experiências de intervenções, é produtora de conhecimentos, atribuímos um papel central da linguagem na constituição do ser humano. Cada indivíduo é um signo linguístico socialmente situado, no

sentido de que é constituído pela linguagem e também no sentido de que sua fala provoca crenças e novas atitudes nos interlocutores. Com Rorty (1994), negamos que a linguagem seja apenas um meio de expressar a realidade e admitimos que ela é construtora do homem e produtora de saber. A tese central de Rorty (1994, p. 31) é de que “[...] os seres humanos fazem verdades ao fazerem linguagens nas quais formulam frases”.

Como produção humana, a linguagem não é neutra. Por ela passam as relações de poder e a dominação efetiva e simbólica. Nas interações comunicativas verifica-se a intersecção de campos hierarquizados de poder, em que sujeitos e grupos lutam para impor a sua opinião, não raro, revestindo-a com a visão mais objetivada de um determinado fenômeno.

Qualquer que seja a representação, ela é identitária, no sentido de que se constrói em referência à história do sujeito, suas expectativas, concepção de mundo, relações com os outros e consigo mesmo. O consenso em representações nucleares implica o sentido de pertencimento, de compartilhamento de códigos e valores de um determinado grupo social. Assim, cognição e afeto devem ser considerados simultaneamente na análise das representações sociais, pois como forma de pensamento prático, as representações são estruturadas sobre a dimensão afetiva que norteia as ações dos indivíduos. É o que se lê em Spink (1995, p. 9):

[...] as representações sociais são valorativas antes de serem conceituais; e respondem a ordens morais locais, ficando, como tal, prenhes de afeto sendo conhecimentos práticos, estão orientadas para o mundo social, fazendo e dando sentido às práticas sociais.

Toda representação social passa por um processo de construção no cotidiano, em que o ator social recebe a informação, científica ou popular, e por meio de seu próprio pensamento, entende e cria a representação, levando em consideração seus comportamentos em situações sociais e seu estado psicossocial.

Entre os processos envolvidos na representação destacam-se a ancoragem e a objetivação. A primeira é de caráter comparativo

e contrastivo. Refere-se ao procedimento de aproximar as categorias pré-existentes todo conhecimento que é novo e que, como tal, se apresenta como ameaçador. Conforme Moscovici (2003), a cultura não compartilha da ausência de sentido, por isso cada um de nós tende a tornar familiar tudo aquilo que não é familiar. Objetivar pressupõe materializar uma abstração. É dar concretude a conteúdos abstratos. Objetivar é dar conotação concreta, palpável, visível, audível, ao significado da palavra, de tal modo que esta assume uma dimensão captável pelos sentidos, transforma entidades abstratas em objetos que podemos portar, manipular e negociar. O processo de objetivação se estabelece na relação entre o conhecimento novo, que se ancora no velho. No processo de ancoragem, diferentes dimensões se verificam entre os conceitos que se articulam, com predomínio das relações metonímicas.

Representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil em um CMEI de Vitória

Neste tópico descrevemos e analisamos algumas representações sociais que os membros da comunidade, do CMEI escolhido para o estudo possuem, acerca da Educação Física. O processo de inclusão da Educação Física na Rede Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES se deu, de forma paulatina, a partir de 1980. Em 1996, foi incluída em todas as instituições destinadas à infância na rede e, no ano de 1997, ela foi suprimida do currículo escolar e reinserida em 2006.

A capital capixaba é uma das poucas cidades brasileiras em que a inserção da Educação Física na Educação Infantil se materializou no âmbito da gestão pública. No que tange à dimensão pedagógica, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município trouxeram avanços significativos, em especial para as áreas de Artes e Educação Física, que foram contempladas nesse documento: “Fortalecer a existência de Artes e Educação Física no contexto da Educação Infantil é lutar por uma formação estética que possibilite a crianças e adultos ampliarem o seu universo cultural a partir de diferentes linguagens” (VITÓRIA, 2006, p. 8).

O CMEI pesquisado localiza-se em um bairro periférico da Grande Vitória e atende

também a crianças de bairros adjacentes. A instituição possui aproximadamente 450 crianças, na faixa etária entre seis meses e seis anos. As crianças estão agrupadas em nove turmas no turno matutino e nove no turno vespertino. Porém, há uma turma específica, a de tempo integral, que atende a crianças em situação de risco social. As crianças dessa turma permanecem o dia inteiro na escola, praticando atividades diversificadas pela manhã e aulas regulares no período da tarde.

As primeiras representações sociais relacionadas à Educação Física, produzidas por professoras de sala e estagiárias, concebem este componente curricular como um momento de folga e de descanso da rotina de trabalho. Essas representações foram registradas em situações cotidianas em que a professora de Educação Física buscava a turma para a aula ou a levava para outras atividades. Os excertos de falas apresentados, a seguir, ajudam a compreender as formas como as representações são compartilhadas no cotidiano.

Professora 1: Já acabou? Vocês não querem continuar com eles não?

Professora 2: Graças a Deus, agora eu vou descansar um pouquinho.

Estagiária: Hoje não vou brincar não, vou deixar para vocês. Eu vou descansar.

Ao conceberem a Educação Física como um momento de descanso, por não estarem com as crianças, as professoras regentes e a estagiária não percebem a possibilidade da construção de um projeto coletivo que compartilhe e transversalize os saberes e fazeres escolares. Em suas orientações pedagógicas, a escola propõe que a professora regente acompanhe as aulas de Educação Física, de Artes e de Música, a fim de estabelecer diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

Essas representações associadas à Educação Física, que a concebem como um momento de descanso, apresentam elevado grau afetivo (SPINK, 1995). A categoria *modalidade*, proposta pela Análise Crítica do Discurso

(FAIRCLOUGH, 2001) permite constatar que essas falas possuem alto teor identificacional, no sentido de que revelam o quanto o enunciador da mensagem se compromete com o objeto da sua representação, uma vez que são significados construídos a partir de situações vivenciadas por essas professoras e pela estagiária. O discurso direto utilizado nas falas, efetuado na primeira pessoa do singular, denota o grau de envolvimento das professoras e da estagiária com seu enunciado.

Ao explicitar as representações que concebem a Educação Física como um momento de descanso, não estamos julgando as táticas utilizadas pelas professoras. Se elas sentem necessidade de descansar durante a rotina de trabalho, é preciso que tal demanda seja atendida. Entretanto, utilizar a Educação Física para esse fim dificulta o potencial pedagógico decorrente de uma ação compartilhada entre as professoras regentes e o professor dessa disciplina, contrariando a seguinte orientação das Diretrizes Curriculares:

A inclusão da Educação Física como componente curricular da Educação Básica, integrada à proposta pedagógica, não deve ser compreendida como um apêndice ou uma realidade estranha às diferentes práticas educativas dos CMEIs. A identidade da Educação Física precisa se afirmar como uma prática cultural portadora de conhecimentos, que só tem sentido quando articulada a outros saberes e fazeres presentes no contexto da Educação Infantil (VITÓRIA, 2006, p. 89).

Essas representações reforçam práticas instituídas na Educação Infantil que isolam áreas componentes do currículo, como Educação Física, Artes e Música, do projeto político-pedagógico. Sayão (2002) afirma ser cada vez mais evidente que para pensar a Educação Física no âmbito do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, faz-se necessário articular diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais, e destaca que “[...] Assim como na construção de um mosaico, estes profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento” (SAYÃO,

2002, p. 65). A ação pedagógica da Educação Física no contexto pesquisado ocorre de maneira isolada e não dialoga com as outras áreas de conhecimento que compõem o currículo, como o evidenciam as narrativas presentes nas entrevistas de um dos professores de Educação Física e de uma professora de sala do CMEI:

Professora 4: Ainda não se faz! Acho que na escola ainda não se faz! A gente não senta junto para planejar.

Professor de EF 2: Quando eu comecei a trabalhar, a Educação Física era vista como tempo das professoras planejarem e descansarem. Então não importava muito o que a gente fazia e como fazia [...]. Depois a gente começou a mostrar que a Educação Física tem importância. Mas tem professores ainda que veem a Educação Física como momento de planejamento, e não como uma aula. Mas, de um modo geral, mudou bastante!

Embora o professor anuncie mudança na forma como a Educação Física é vista na escola, levando em consideração o reconhecimento de seu trabalho, ainda vigora, na fala da professora de sala, a representação desse componente como um momento de planejamento.

A falta de articulação com outras áreas do conhecimento contribui para reforçar representações sobre as funções auxiliares que a Educação Física desempenha no contexto da Educação Infantil, como ilustram as seguintes falas:

Professora 1: Quem não ficar na fila, eu vou falar com Tio José para não deixar fazer aula.

Professora 2: Eu tenho dois professores de Educação Física [...] um precisa ensaiar a quadrilha, porque a professora de sala não tem tempo para isso.

Na primeira fala, verifica-se que a Educação Física é utilizada pela professora regente como uma forma de controlar o comportamento do aluno. Diante da realidade organizacional da

escola, onde os tempos e os espaços são controlados e supervisionados, os alunos veem a sala de aula como um local restrito, em que devem ficar quietos. A Educação Física é uma aula que acontece, na maioria das vezes, em espaços amplos e o movimentar-se é a principal estratégia de ação dessa disciplina, tornando a aula mais atrativa para os alunos. Sabendo disso, as professoras utilizam a aula de Educação Física como uma forma de combater as transgressões às regras; os alunos optam por obedecer, a ficar sem fazer uma atividade de que gostam.

Já a segunda fala denota que a professora entende que é função da Educação Física dar conta de ações que deveriam ser realizadas coletivamente, de maneira compartilhada, como ensaiar a quadrilha para a Festa Junina. Já que a Educação Física trata das manifestações corporais de movimento cabe-lhe, no olhar da professora, o trabalho com o ensaio da quadrilha. O depoimento contém um problema não-trivial, de assumir a quadrilha como uma atividade descontextualizada e “folclorizada”, que não apresenta relação com o conteúdo de ensino. Para Abib (2006, p. 12):

Na maioria dos casos, a cultura popular só entra nos programas educacionais por via de atividades relativas a datas especiais, como o mês do folclore, o dia da consciência negra, as festas juninas etc, se limitando a uma abordagem superficial e caricatural de seus elementos, não se constituindo enquanto saber legitimado e valorizado pela cultura escolar.

Outra questão que não pode ser ignorada é o fato de estarmos tratando de um componente curricular, que assume um estatuto epistêmico que privilegia outra relação com o saber, comparada às demais disciplinas escolares. Para Charlot (2000, p. 78-79):

[...] a relação com o saber é relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros - ‘o aprender’ - requerem tempo e jamais acabam. Esse tempo é o de uma história: da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada

geração; da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por ‘momentos’ significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Esse tempo, por fim, se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado, o futuro.

Se pensarmos com base nas figuras do aprender, propostas por Charlot (2000), e nas diferentes relações que podem ser estabelecidas com o conhecimento, compreenderemos que a Educação Física trabalha com outro registro epistêmico. As figuras do aprender permitem compreender que os diferentes saberes que compõem o currículo escolar possuem registros que não são similares. Então, o que se ensina, a forma como se ensina nas disciplinas e o que se espera que seja aprendido pelos alunos não ocorre do mesmo modo. Conforme Schneider e Bueno (2005, p. 40, grifo do autor),

Os conhecimentos com os quais a disciplina Educação Física lida, como esportes, jogos, danças, lutas e ginástica, são atividades constantemente submetidas a minivariações de situações de aplicação, por isso a dificuldade de expô-las integralmente em forma de enunciados. *Fazer com*, nesse sentido, indica o tipo de investigação que se pode desenvolver quando se busca compreender o conhecimento que os alunos e alunas conseguiram mais incorporar do que sistematizar em forma de enunciados. Quanto mais os saberes estiverem inscritos no corpo, mais difíceis serão os seus enunciados em forma de linguagem verbal ou escrita.

Há diferenças entre *falar sobre* o que se aprende e *fazer com* o corpo ou os objetos o que é aprendido, registrar em suportes o aprendizado, como cadernos e diários e guardar corporalmente o que foi praticado nas aulas. Essas características da Educação Física devem ser enfatizadas, quando se pergunta sobre o que se ensinou para os alunos e o que eles aprenderam, porque em muitos casos o que foi

ensinado nas aulas de Educação Física não deixa traços visíveis, gravados em suportes escritos, mas em atitudes e relações que se estabelecem entre os atores que estão envolvidos no processo de ensino. Desse modo, a Educação Física não deve ser percebida como uma disciplina auxiliar na Educação Infantil, em que os seus conhecimentos específicos são negligenciados; evidenciam-se incongruências entre as representações analisadas e as Diretrizes Curriculares, que apregoam:

[...] as práticas corporais da cultura como os jogos, brincadeiras, danças, dramatizações etc, se enraizaram como práticas portadoras de cultura e de conhecimento e se constituíram como componentes curriculares potencializadores do sentido e da importância da linguagem corporal na práxis pedagógica da Educação Física (VITÓRIA, 2006, p. 89).

Além das representações, captadas nas relações comunicativas entre os praticantes no cotidiano, as práticas pedagógicas também evidenciam o caráter auxiliar e secundário atribuído à Educação Física no CMEI pesquisado. Por exemplo, no dia 11 de outubro de 2010, a professora de umas das turmas do turno vespertino se ausentou, e o professor de Educação Física foi deslocado para essa turma para suprir a sua falta, ficando as outras turmas do CMEI sem aula de Educação Física. No período em que nos inserimos nesse contexto, constatamos que as reuniões pedagógicas das turmas da mesma faixa etária ocorriam nos horários das aulas de Educação Física. Dessa forma, o professor ficava com duas turmas no pátio e não participava das discussões relativas às turmas com que trabalhava.

Em decorrência dessas práticas, que atribuem um papel secundário à Educação Física na Educação Infantil, imputando-lhe uma conotação de disciplina auxiliar ou de momento de descanso, muitos professores se sentem desvalorizados e desistem de sua profissionalidade docente. No processo de aproximação e convivência com o cotidiano da escola foi possível perceber, em conversa com uma das auxiliares de berçário, que ela desistiu da carreira de professora de Educação Física:

Auxiliar de Berçário: Larga isso enquanto é tempo, eu sou formada em Educação Física, e é uma área que não tem emprego direito, a escola é um saco, é um lugar repetitivo, ninguém valoriza a gente.

O caso muito se aproxima do que apregoam Santini e Molina Neto (2005), ao tratarem das construções de estratégias de sobrevivência no ambiente escolar. Fatores como as condições de trabalho, a política salarial e a desvalorização profissional são apontados pelos autores como razões para o estresse, o desinvestimento e o abandono da carreira. A postura da professora sinaliza reação a atitudes insensíveis em relação aos alunos e aos colegas de trabalho.

Aproximadamente dois meses após esta conversa, essa mesma auxiliar de berçário nos interpelou em um corredor do CMEI e indagou em tom sarcástico: “Vocês ainda estão aqui, não desistiram? Não me ouviram, né? Vão se arrepender”. A reincidência do discurso denota que essa auxiliar possui uma representação estável sobre a Educação Física e que o seu sentimento não corresponde a um estado emocional momentâneo (SPINK, 1995). Há, portanto, perda de afetividade da relação do professor com o aluno, e principalmente do professor com a sua profissão.

Esse tipo de situação cria um campo de tensão para os professores, fazendo com que se questionem sobre os fundamentos de sua atividade. Embora não acreditem que esse seja seu papel, há uma perda de vínculo afetivo-emocional com o aluno. Além disso, esses aspectos, vinculados ao excesso de atribuições, provocam importantes consequências aos professores, pois, perante a necessidade de dar conta das tarefas imediatas, inviabilizam as possibilidades de desenvolver seu trabalho docente: dar boas aulas (SANTINI; MOLINA NETO, 2005, 215).

Compreender as origens de determinadas representações sociais e os mecanismos que as perpetuam é condição necessária para a sua superação, pois as representações sociais são estruturas dinâmicas, decorrentes de diferentes contextos históricos e são influenciadas pelo

momento atual (SPINK, 1995). Nesse sentido, algumas representações que desvalorizam a Educação Física estão ancoradas no passado, na própria forma de organização do conhecimento escolar, que privilegia a dimensão cognitiva, em detrimento da corporal, como se fosse possível sustentar o dualismo corpo X mente. Nessa perspectiva, o corpo é visto como “o outro da razão”, algo que precisa ser domesticado e docilizado para não atrapalhar os desígnios intelectuais. Assim, caberia à Educação Física, no contexto escolar, gastar a energia acumulada para que os corpos fiquem atentos e quietos em sala de aula e proporcionar aos professores das outras disciplinas um momento de descanso.

A forma como a Educação Física se apresenta no contexto da Educação Infantil contribui para as representações sociais que se constroem sobre a área. Foi possível inferir, no contexto compartilhado, que o professor de Educação Física I estrutura a sua intervenção em um modelo de aula associado ao paradigma da aptidão física e esportiva, modelo esse incompatível com as especificidades de crianças de zero a cinco anos.

O professor, ao organizar a apresentação da Educação Física para as festividades da escola, selecionou os alunos mais habilidosos no futebol, para uma partida de exibição para os pais. Os menos habilidosos e as meninas ficaram na ‘torcida’, a despeito do interesse desses em participar do jogo (Registro de diário de campo).

Quando indagado por uma criança na aula sobre se os alunos poderiam continuar a realizar determinada atividade, o professor respondeu: “[...] agora não, agora é a parte de volta à calma da aula” (diário de campo). O modelo desportivizante não é caracterizado pela adoção do esporte como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física, mas sim pela maneira como é trabalhado em aula e pela perspectiva de formação adotada pelo professor. A representação do professor e as suas práticas revelam o modelo de aula centrado na atividade física e esportiva – aquecimento, parte principal e volta à calma. Esse modelo de aula não atende às necessidades e expectativas das crianças nem das instituições de ensino destinadas a elas, pois

se centra em uma intervenção externamente orientada, que não considera a criança como “sujeito de direitos”. Considerá-la dessa forma, implica atribuir-lhe “voz e vez”, ou seja, atender aos seus desejos e interesses, como indica a perspectiva de atuação da Educação Física nas Diretrizes Curriculares:

Favorecer vivências que possibilitem a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas e cognitivas, manifestar-se corporalmente em situações de jogos, brincadeiras, dramatizações, enfim, a partir de diferentes formas de representação do mundo (VITÓRIA, 2006, p. 90).

Nesse sentido, o tempo da aula na Educação Infantil não deve ser o “tempo kronos”, determinado pelo relógio, mas sim o “tempo kairós”, que é regido pelo prazer e pelo envolvimento da criança nas atividades propostas. Portanto, na Educação Infantil, os “tempos” da Educação Física não podem ser conduzidos somente pela lógica racional (5 min de aquecimento, 30 min para a parte principal e 5 min para a volta à calma), mas sim pela satisfação e interesse dos alunos por aquilo que está sendo trabalhado. Uma professora do CMEI, em conversa com o outro professor de Educação Física da escola, destacou:

Professora 3: [...] o que você faz aqui [no CMEI] não é Educação Física, é recreação, entretenimento [...] Educação Física é o que eles fazem quando vão para o Ensino Fundamental, que lá tem quadra.

Percebe-se que a perspectiva esportivizante da Educação Física exerce grande influência no imaginário social das pessoas, sendo difícil, para muitos, conceber uma prática pedagógica que não seja pelo viés do esporte. Na própria escola há outras maneiras de compreender o ensino da Educação Física, como evidencia a narrativa do Professor de Educação Física 2:

O movimento pode ser traduzido como brincadeira, desde pequena a criança já começa a brincar para se desenvolver, para conhecer o seu mundo. Acho que a função da Educação Física é fazer com que a criança aprenda a brincadeira e

pontencialize os temas que nela são colocados, como atitudes, valores. [...] Ou seja, o modo de se trabalhar a cultura corporal seria com o jogo. O jogo não é só um conteúdo, mas uma metodologia.

Os discursos e as práticas pedagógicas do professor de Educação Física 2 revelam uma perspectiva de intervenção que assume o jogo como possibilidade de reconhecer as culturas infantis, entendendo-as como modo próprio de interpretação e de representação do mundo.

Tornar o jogo como principal referencial teórico-metodológico a ser trabalhado na Educação Física implica a construção de objetivos, conteúdos, metodologias, práticas avaliativas que possibilitem compreender as especificidades da criança e, ao mesmo tempo, articular *saberes* sem a fragmentação ou a disciplinarização do conhecimento, colocando radicalmente a Educação Infantil a serviço do desenvolvimento das crianças. Para tanto, é necessário assumir as necessidades e os interesses das crianças como eixo norteador das relações sociais. Ao brincar e jogar, as crianças vão se constituindo como sujeitos de sua experiência social, organizando suas ações e interações, elaborando planos e formas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, elas instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Enquanto o professor de Educação Física 2 apresenta uma perspectiva diferente da desportivizante, os demais participantes do estudo continuam a reproduzir representações que reforçam essa tradição. As imagens que se constroem sobre Educação Física e seu papel social dentro da Educação Infantil podem estar ancoradas nas experiências que os professores de sala tiveram com esse componente curricular na Educação Básica, nos discursos produzidos pela mídia e nas próprias práticas do professor 1, dentre outras possibilidades. As representações são, desta maneira, produzidas de acordo com as experiências sociais dos sujeitos.

Cabe-nos ainda questionar em que medida essas representações reforçam, ou não, o entendimento da Educação Física como momento de descanso e de planejamento. A

identificação da Educação Física como componente curricular, que trata dos saberes relacionados às atividades físicas e esportivas, cria um lugar específico para justificar este componente curricular dentro do contexto da Educação Infantil. Se, por um lado, essa reflexão pode ser lida de maneira positiva por definir um saber específico para a Educação Física na Educação Infantil, por outro, ela pode ser interpretada de maneira negativa, por tratar de um saber que não leve em consideração as especificidades da infância.

Além disso, esta leitura tem favorecido a representação da Educação Física como momento de descanso e de planejamento dos professores de sala. Ou seja, o ensino das práticas corporais, dentre elas o esporte, é de responsabilidade da Educação Física e se apresenta como uma ação desarticulada das atividades desenvolvidas pela escola. Não encontramos, assim, um discurso que vise articular saberes e fazeres com o objetivo de construir projetos pedagógicos compartilhados com diferentes áreas de conhecimento. O que vemos é a constituição de uma lógica disciplinar em um contexto que não se organiza dessa forma, a Educação Infantil.

Questões como esta nos têm levado a defender uma perspectiva de formação, de conhecimento e de atuação profissional que respeita as especificidades de cada área de atuação, mas, ao mesmo tempo, estimula o trabalho entre os diferentes profissionais da escola. Ações como esta podem contribuir para a construção de outras representações sobre a inserção da Educação Física na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da legalidade, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que insere a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, a afirmação pedagógica dessa área do conhecimento no currículo da Educação Infantil ainda não se efetivou plenamente. Dentre as barreiras que se impõem para que essa efetivação ocorra, neste estudo focalizamos as

representações sociais que os sujeitos possuem acerca da Educação Física.

Ao analisarmos as representações sociais que os praticantes do cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES têm sobre a Educação Física, observamos a existência de um distanciamento entre as orientações pedagógicas propostas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória e a concepções que os sujeitos possuem acerca dessa área do conhecimento. Há, nesse caso, uma discrepância entre as prescrições, materializadas nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória e no Projeto Político Pedagógico do CMEI, no que concerne ao currículo praticado. Enquanto os documentos prescritivos estabelecem a Educação Física como prática cultural portadora de conhecimentos que, em consonância com outras áreas, contribui por meio dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças, as representações sociais dos praticantes do cotidiano caracterizam a Educação Física como uma disciplina auxiliar, pautada em um modelo desportivizante de intervenção, e como um momento de descanso para as professoras regentes.

Constatamos, ao analisar os dados produzidos neste estudo, a força que a tradição exerce sobre as representações sociais acerca da Educação Física, dificultando que novas orientações se efetivem no cotidiano das práticas pedagógicas, ou, ainda, que ganhem visibilidade. São representações arraigadas no imaginário social, reatualizadas continuamente. Elas dificultam instituir outra maneira de conceber e operar com a Educação Física no contexto escolar, especialmente no âmbito da Educação Infantil, que leve em conta as necessidades das crianças e as especificidades das instituições educacionais.

Com base nas representações sociais identificadas, é possível perceber que os praticantes do cotidiano pesquisado não concebem a Educação Física como um componente curricular da/na Educação Infantil, portador de um saber específico, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Compreendemos que, pelo fato de a Educação Física ser um campo recente de atuação profissional na Educação Infantil, as

representações sociais sobre a essa disciplina estão ancoradas em sentidos oriundos de outros níveis de ensino (Fundamental e Médio), pois, como afirma Moscovici (2003), “[...] a cultura detesta ausência de sentidos” e tendemos a aproximar tudo que é novo, estranho, àquilo que é familiar. Talvez seja por isso que o modelo desportivizante está tão presente nas representações dos pesquisados, pois, independentemente das especificidades das crianças pequenas e das instituições responsáveis pela sua escolarização, são fortes, no senso comum, representações que concebem a Educação Física como sinônimo de esportes.

Como estruturas dinâmicas, geradas nas atividades comunicativas de diferentes comunidades argumentativas, as representações sociais não são entidades fixas, imutáveis. Elas são passíveis de mudanças; contudo, como nos alerta Moscovici (2003), as práticas sociais são importantes fontes de objetivação das representações sociais. Neste sentido, produzir outras práticas pedagógicas que reafirmem essa importância é tão importante quanto argumentar sobre a contribuição da Educação Física no processo de desenvolvimento infantil.

Diante deste cenário, faz-se necessário empreender uma prática pedagógica com concepções teórico-metodológicas que considerem as singularidades da infância e do ser criança, em consonância com as propostas educativas da escola infantil anunciadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais para a Educação Infantil e no Projeto Político Pedagógico do CMEI. Faz-se necessário, também, apresentar o jogo como perspectiva teórico-metodológica para o ensino da Educação Física na Educação Infantil, focalizando os desafios e as possibilidades para que o protagonismo infantil seja considerado na intervenção pedagógica (MELLO, SANTOS, 2012).

Embora a inserção da Educação Física no contexto da Educação Infantil já tenha conquistado legalidade, o desafio apresentado, na atualidade, como foi evidenciado neste trabalho, é de produzir práticas que levem em consideração as especificidades da infância e do ser criança, e que, ao mesmo tempo, permitam uma atuação pedagógica que potencialize o

compartilhamento de saberes e fazeres entre os diferentes professores e área de conhecimento.

Também ressaltamos a necessidade de pesquisas que focalizem o cotidiano da Educação Infantil, pois só assim as lacunas e as potencialidades, advindas de situações concretas de ensino-aprendizagem, podem ser identificadas. Entretanto, os estudos com o cotidiano não têm a pretensão de generalizar os “achados” de um contexto particular para o todo, uma vez que

compreendemos a escola e os seus praticantes como plurais. Por isso, entendemos que novas investidas são necessárias, em outros contextos e com outras fontes, para verificar o grau de abrangência das representações sociais aqui identificadas, bem como revelar outras representações acerca da Educação Física no contexto da Educação Infantil.

SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT PHYSICAL EDUCATION ON CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This study aims to identify and to discuss the social representations that teachers of a Municipal Center for Childhood Education in Vitória/ES have about physical education. It also examines the extent to which these representations are closer or more distant from the Preschool Curriculum Guidelines of the municipality. Data were generated by participant observation and semi structured interviews. The highlights were the representations that conceived physical education as a moment of rest to regent teachers and as an auxiliary school subject to meet the school demands. Furthermore, the devaluation of the physical education and the adoption of a sport-oriented model of intervention indicate divergences with the proposed by the Municipal Curricular Guidelines.

Key words: Physical Education. Childhood Education. Social Representation.

REFERÊNCIAS

- ABIB, P. R. J. Cultura popular, educação e lazer: uma abordagem sobre a capoeira e o samba. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 59-67, jan.-jun. 2006.
- ALVES, N. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.
- ANDRADE FILHO, N. F. et al. O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 27, n. 2, p. 75-90, jan. 2006.
- _____. Perspectiva pedagógica da educação física para a educação infantil: provocações. In: GRUNENWALDT, J. T. et al. (Org.). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2007. p. 23-40.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CERTEAU, M.; GIARD, L. Uma ciência prática do singular. CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Secretaria Municipal de Educação Infantil**: um outro olhar. Vitória: Multiplicidade, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Ed. da UnB, 2001.
- FERRAÇO, C. E. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 23-33.
- GARANHANI, M. C. A. A educação física na educação infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Org.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Ed. UFS, 2008. p. 123-142.
- MELLO, A. da S. et al. Educação nutricional no ensino infantil: um projeto de intervenção que articula saberes e fazeres da educação física e da nutrição. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Jundiá, v. 7, n. 3, p. 125-132, jun. 2008.
- MELLO, A. da S. et al. Representações sociais dos alunos de ginástica acerca da imagem corporal do professor. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Jundiá, v. 5, n. 1, ano 5, p. 495-502, jun. 2007.
- MELLO, A. S. et al. Educação física nas etapas iniciais da educação infantil: produção de saberes com os cotidianos escolares. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 3., 2010, Niterói. **Anais...** Niterói: Ed. UFF, 2010. p. 24-36.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MELLO, A. da S.; SANTOS, W. (Orgs.). **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Ed. CRV, 2012.

- NEIRA, M. G. Educação física na educação infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Org.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Ed. UFS, 2008. p. 45-96.
- NUNES, K. R. **Educação física na educação infantil**: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar. 2005. 118 f. Monografia (Pós-Graduação Educação Física para Educação Básica)–Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.
- _____. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil**: um estudo de caso. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- RORTY, R. **Contingência, ironia e solidariedade**. Lisboa: Editorial Presença, 1994.
- SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.
- SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SANTOS, W. et al. Análise da inserção da educação física no ensino infantil: um diálogo com a equipe pedagógica da UMEI "Jurandyr de Mattos Griffo". **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Jundiaí, v. 7, p. 111-118, 2008.
- SANTOS, W. dos; NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Educação física na educação básica: pontos de encontro. In: KHUN, R. **Educação física, esporte e sociedade**: temas emergentes. Aracaju: UFS, 2009. v. 3. p. 87-106.
- SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 13, p. 221-240, 2000.
- _____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.
- SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.
- SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987.
- WODAK, R.; MEYER, M. (Org.). **Methods of critical discourse analysis**. London: Sage, 2001.

Recebido em 03/03/2011

Revisado em 17/08/2012

Aceito em 14/09/2012

Endereço para correspondência: André da Silva Mello. Avenida Fernando Ferrari, Goiabeiras, CEP 29000-000, Vitória-ES. E-mail: andremellovix@gmail.com