



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIVANIO JOSÉ DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE PERNAMBUCO:
UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

RECIFE
2021

MARIVANIO JOSÉ DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE PERNAMBUCO:
UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rejane Dias da Silva

RECIFE

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

S586p Silva, Marivanio José da.
A prática pedagógica do professor de educação física em Escolas de Tempo Integral de Pernambuco: um estudo das representações sociais. / Marivanio José da Silva. – Recife, 2021.
101 f.: il.

Orientadora: Rejane Dias da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Professores – Educação Física – Representação social. 2. Ensino Médio – Educação Integral. 3. Professores – Prática Pedagógica. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Rejane Dias da. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-040)

MARIVANIO JOSÉ DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE PERNAMBUCO:
UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 02/02/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rejane Dias da Silva (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Márcia Regina Barbosa (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marcelus Brito de Almeida (Examinador Externo)

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho aos meus Pais, que me ensinaram que tudo o que temos e tudo que somos pertence a um Ser de Luz, Deus.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses anos de luta, tenho comigo um Deus que nunca me desamparou e nunca me deixou desistir de meus sonhos. A Deus, agradeço por todas as bênçãos derramadas sobre mim e todos que me rodeiam. Seu amor por mim é indiscutível e imensurável.

Sou grato a toda minha família, que desde os meus primeiros passos na educação mostrou-se mais que um apoio. Gratidão eterna à minha mãe, Maria Josefa de Lima (Maria de Zezo), que ao lado do meu pai, José Severino da Silva (Zezo), mesmo sendo ambos analfabetos, não mediram esforços para me verem letrado. Mas como seu filho é desobediente desde o seu nascimento, voei mais longe do que todos nós imaginávamos. Aos meus irmãos, Marivaldo José da Silva (Zul) e Marinaldo José da Silva (Ego), que sacrificaram seus estudos para seguirem um outro caminho e me ajudar a chegar até aqui. Amo-os com todas as minhas forças.

Ao meu irmão, que a vida me deu, Tiago Edivaldo, minha maior referência de pessoa, meu amarelo nerd. Sem palavras para descrever o quão esse ser de luz mudou a minha vida e a de minha família, com um simples ato de se importar e estender a mão a um filho de agricultor do interior de Gravatá. Sem ele, não teria chegado onde cheguei; não teria nem começado para falar a verdade.

À minha noiva, minha linda, minha caquinha, Eudja Carla de Lima (Eia), que foi imprescindível para a concretização desse sonho. Sem ela não teria feito a seleção. Ela está em cada linha escrita nessa dissertação.

Aos meus avós paternos e maternos, gratidão por serem quem são. Aos meus tios, minhas tias, meus primos e minhas primas, que fazem parte desse constructo histórico de nossa família. Uma honra inenarrável me tornar o primeiro mestre da nossa árvore genealógica.

Aos meus mestres que tanto acreditaram em mim ao longo de toda minha trajetória acadêmica. Dona Severina, minha primeira professora, que tenho um amor incondicional, quem me mostrou o caminho da Educação e a quem mais acreditou em mim durante todos esses anos. Ainda hoje me incentiva a estudar.

Ao professor Lucas Vieira, meu amado recém formado Doutor. Um mestre que alterou o curso de minha vida. Foi por meio dele que conheci a Educação Física e, diga-se de passagem, a melhor que pude receber. O guardo em meu coração como um dos mestres que mais admiro no meio acadêmico.

Ao meu amado mestre, meu amado amigo, meu amado irmão, meu amado “pai” Professor Marcelus Almeida. O “cabra mais arretado” e agoniado que já conheci. Sua índole e ética perpassa por todos os “sarrafos” já existentes. Uma referência para mim, a famosa enciclopédia da Universidade Federal de Pernambuco. Com ele pude adentrar no mundo da pesquisa, no qual me humanizei e dei boas risadas. Essa dissertação também é dele.

A dois professores que mudaram minha representação acerca da Educação Física escolar e que fazem parte de minha história acadêmica, Marco Fidalgo e Renato Saldanha. Pessoas que me proporcionaram o conhecimento que possivelmente não teria acesso na universidade com apenas as disciplinas. Gratidão por terem me apresentado ao mundo desafiador da Educação Física.

Agradeço também, ao mais novo doutor da UFPE, Professor Ernani Ribeiro, que com seu jeito bourdieusiano de ser, me ajudou e me ajuda direta e insistentemente na construção de minha personalidade como pesquisador.

A professora mais linda, mais gentil, mais amorosa, mais inteligente, mais humana que conheci na minha vida acadêmica, minha querida Rejane Dias. Não a considero uma orientadora apenas, mas uma conselheira, uma verdadeira educadora. Conheci, a partir de suas “mãos”, o poder de mudar a vida de um discente. Conheci, a partir de seu jeito de educar, que tudo pode ser aprendido. Conheci, na prática, o que Paulo Freire tanto defendia em suas teses. Seus ensinamentos estarão comigo por toda minha vida. Me emociono em falar dela, um ser iluminado de coração imenso. De uma profissionalidade “sem tamanho”, a prova estar na pessoa humana que me ensinou a ser. Todo amor que emprega no processo de ensino e aprendizagem é de uma grandeza sem igual. Agradeço por todos os momentos, de alegrias ou tensões, que partilhamos durante todo esse processo imensamente construtivo.

A todos os mestres que me proporcionaram conhecer o mundo a partir do conhecimento acadêmico. Não tem como listar todos, mas estarão em meu coração e em minhas lembranças. Tudo que sou devo a cada um.

Aos meus amigos, dos mais próximos aos mais distantes, que fazem parte direta e indiretamente deste trabalho. A todos os amigos que a Educação Física me presenteou, em mais de uma década de amizade, e que mesmo em cidades ou continentes diferentes, seguimos torcendo, constantemente, por cada um. Este trabalho também é deles.

Às companheiras de mestrado e linha de pesquisa, Marcelinha Aquino, Claudinha Valéria e Suzana pelos vários momentos partilhados, pelos sorrisos, receios, choros e afins. Grato por ouvirem meus desabafos e me fazerem perceber que não estava sozinho neste percurso. Certamente, tornaram todo este percurso mais leve.

Ao Grupo Interdisciplinar de Estudos em Representações Sociais e Educação por todo o conhecimento partilhado nas nossas discussões e por todos os momentos de construção do conhecimento. Muita luz a todos os integrantes!

A todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui e puder ir mais além.

Gratidão!

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as representações sociais da prática pedagógica do professor de Educação Física das escolas de Ensino em Tempo Integral de Pernambuco. Procura evidenciar o que é mais partilhado (consensual) e o mais individualizado, entre os professores, no que diz respeito às representações sociais de sua prática pedagógica. Utiliza-se de uma abordagem plurimetodológica, isto é, apoia-se em vários recursos para coleta e análise dos dados. Estes se desenvolveram em três etapas: a primeira, realização do levantamento bibliográfico que proporcionou o contato com a produção acadêmica já desenvolvida na temática; a segunda, identificação das representações sociais estabelecidas nos principais documentos legislativos que regem a profissão do professor de Educação Física, quanto a sua prática pedagógica; a terceira etapa, realização de entrevistas semiestruturadas com 9 professores de Escolas de Referência em Ensino Médio geridas pela GRE Mata Centro, no sentido de analisar a organização do discurso dos sujeitos sobre o objeto investigado. Os dados obtidos foram analisados mediante a indexação e a análise do conteúdo. Os resultados revelaram que a representação social da prática pedagógica dos professores de educação física, das escolas de tempo integral da GRE Mata Centro, tem um forte vínculo com a dimensão política/estrutural, onde sua prática pedagógica está mais alicerçada.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Representações sociais. Educação Física. Escola de Tempo Integral.

ABSTRACT

This research aims to analyze the social representations of the pedagogical practice of the Physical Education teacher of the Full-Time Teaching schools in Pernambuco. It seeks to highlight what is most shared (consensual) and the most individualized, among teachers, with regard to the social representations of their pedagogical practice. It uses a multi-methodological approach, that is, it relies on several resources for data collection and analysis. These were developed in three stages: the first, carrying out the bibliographic survey that provided contact with the academic production already developed in the theme; the second, identification of the social representations established in the main legislative documents that govern the profession of Physical Education teachers, regarding their pedagogical practice; the third stage, conducting semi-structured interviews with 9 teachers from Reference Schools in Secondary Education managed by GRE Mata Centro, in order to analyze the organization of the subjects' discourse about the investigated object. The data obtained were analyzed by indexing and analyzing the content. The results revealed that the social representation of the pedagogical practice of physical education teachers, from the full-time schools of GRE Mata Centro, has a strong link with the political / structural dimension, where their pedagogical practice is more grounded.

Keywords: Pedagogical practice. Social representations. Physical education. Integral Time School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pesquisa aleatória.....	21
Tabela 2: Pesquisa pelo ano de publicação (2010-2018)	21
Tabela 3: Pesquisa pelo Título e ano de publicação (2010-2018)	22
Tabela 4: Pesquisa pelo complemento dos descritores	22

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sala de aula de 1908. Ala masculina.	29
Figura 2: Sala de aula de 2018.	33

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Universo das instituições de ensino médio de Pernambuco - Escolas integrais e semi-integrais por GRE	52
QUADRO 2: Universo das Instituições de Ensino Médio de Pernambuco – Cidades e Escolas cobertas pela GRE Mata Centro	54
QUADRO 3: Universo das Instituições de Ensino Médio de Pernambuco – Escolas de Referência em Ensino Médio de jornada integral cobertas pela GRE Mata Centro.....	55
QUADRO 4: Escolas por microrregiões – Instituições selecionadas para o estudo.....	56
QUADRO 5: Número de professores entrevistados por escola.....	57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO	19
2 ESCOLA E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	26
2.1 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	33
3 EDUCAÇÃO FÍSICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	38
4 SISTEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	48
4.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	48
4.2 CAMPO EMPÍRICO: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM PERNAMBUCO.....	51
4.3 OS PARTICIPANTES.....	56
4.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	58
4.4.1 Descrição do Campo	58
4.4.2 Análise Documental.....	58
4.4.3 Entrevistas	59
4.4.4 Análise dos Dados	61
5 PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	62
5.1 PERFIL DOS PROFESSORES QUE COMPUSERAM A PESQUISA	63
5.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	63
5.2.1 Representações sociais sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física ancoradas na dimensão pedagógica.....	64
5.2.2 Representações sociais sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física ancoradas na dimensão socioafetiva.....	71
5.2.4 Representações sociais sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física ancoradas na dimensão profissional	75
6 CONSIDERAÇÃO FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE 1	88
APÊNDICE 2	89

1 INTRODUÇÃO

A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p. 29).

Este estudo surgiu a partir de nossa experiência como professor da disciplina de Educação Física nas escolas municipais do interior do Estado, durante o qual, observamos que os alunos se mostravam com uma visão estigmatizada da prática pedagógica da Educação Física. Mas o que despertou a nossa curiosidade foi a forma como alguns professores da referida disciplina enxergavam suas práticas pedagógicas. Isso nos fez refletir acerca dos problemas que a disciplina enfrentou ao longo de sua história, não tendo muita credibilidade institucional.

Durante as últimas quatro décadas, vem-se debatendo os processos de ensino e aprendizagem da Educação Física na escola, perpassando por muitas formulações e reformulações de como ensinar ou o como não ensinar. Essa trajetória pode ser caracterizada pelos estabelecimentos das Tendências Pedagógicas da Educação Física que, de acordo com Darido (2004), podem ser compreendidas como pressupostos pedagógicos que caracterizam uma determinada linha pedagógica adotada pelo professor em sua prática, ou seja, são desenvolvidas de acordo com os objetivos, as propostas educacionais, a prática e a postura do professor, a metodologia, o papel do aluno, dentre outros aspectos.

De acordo com Lindoso (2011), a Educação Física sinalizou uma maior preocupação com seu espaço e papel no contexto escolar apenas a partir da década de 1980, quando alguns grupos de estudos se preocuparam em buscar novos enfoques para esse campo, surgindo algumas tendências pedagógicas. Essas tendências acabam se consolidando e influenciando na prática pedagógica dos professores de Educação Física até então.¹

¹ Essas tendências pedagógicas surgiram no período emancipatório da democracia brasileira, sendo elas: Psicomotora, Construtivista, Desenvolvimentista, Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatório.

Apesar de todos os avanços, em relação a busca de um sentido/significado para a Educação Física Escolar, percebemos um grande distanciamento entre a teoria daqueles que estudam e pesquisam o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física e da própria realidade nas salas de aula. Além do mais, ainda, na atualidade, é resistente a ideia de que a disciplina não constrói conhecimento, visto que a mesma está exclusivamente atrelada à ludicidade e ao esporte, o que interfere diretamente no trabalho docente.

No estudo desenvolvido na graduação, no qual analisamos a determinação do trabalho pedagógico a partir do par dialético objetivo/avaliação, constatamos que a grande maioria dos sujeitos pesquisados (alunos do Ensino Médio Integral), no ano letivo, tiveram poucas aulas da disciplina Educação Física. Isso deve-se ao grande dilema/problema do que ensinar nesta disciplina. Um aspecto importante a se observar é o fato do professor da disciplina, na época, ter sido oriundo de uma formação pautada pelo Decreto de nº 69.450/71, instituído no período da ditadura militar, onde estabelecia a Educação Física como uma “atividade escolar, que por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora a força física, moral, cívica, psíquica e social do educando.”, voltada à aptidão física e exclusão dos menos habilidosos. A prática pedagógica do professor de Educação Física na escola tem íntima relação com a sua formação e, também, com a sua base teórica.²

Segundo Pimenta (2008), historicamente a escola cada vez mais torna-se uma instituição de mera reprodução do conhecimento, negligenciando cada vez mais a produção do mesmo e a emancipação do sujeito, principalmente quando levamos em consideração os determinantes que norteiam o ambiente educacional.

Assim, a escola é compreendida, no ponto de vista de Bourdieu (1998), como um dos lugares reprodutores do espaço social que é elaborado, concebido e formado diariamente em compatibilidade com as necessidades autoritárias da classe que está no controle. Ainda segundo este autor, a escola, nessa concepção, mostra-se como uma reprodutora cultural do qual ela não é produtora, convertendo-se em uma ferramenta a mais de reprodução cultural.

Corroborando com este ponto de vista, Freitas (1994) denuncia que a escola se concentra apenas em uma formação e produção de reserva de mercado,

² No cenário nacional, Pimenta (2008) ressalta a importância “de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como um objeto de análise”.

transformando-se em uma extensão do modelo capitalista, remetendo apenas a manutenção do *status quo*.

Em contraposição a esta percepção, Lorenzini (2013) assegura que a principal função social da escola é assegurar, principalmente, o acesso aos bens culturais e ao conhecimento produzido historicamente. Nesta mesma vertente, Silva (2016) indica que “a escola é um espaço de produção e distribuição de saberes, significados e sentidos, portanto, cada discurso (dizer) interfere na forma de desenvolvimento de suas práticas (organização, gestão e modelo pedagógico)”.

No entanto, percebemos que grande parte dos problemas que enfrentamos e possivelmente iremos continuar enfrentando com a educação surge a partir de um projeto ideológico liberal hegemônico, agora “sob nova direção”: reduzindo qualidade a acesso – supostamente como uma primeira etapa da universalização (FREITAS, 2011), sendo ilustrado por Libâneo (2012), como a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres.

Portanto, podemos destacar o quanto esse momento histórico pode influenciar na determinação da formação escolar, tendo como pressupostos norteadores a determinação do trabalho pedagógico e, principalmente, a prática docente (VERDUM, 2013). Sendo assim, é de suma importância compreendermos a relação estruturante entre a representação social da prática pedagógica do professor de Educação Física e a sua formação.

Isto se torna proeminente para compreendermos o que realmente determina o tipo de formação a que o aluno estará sujeito. De antemão, destacamos o trabalho pedagógico e a prática docente como marcos nesta determinação, sendo esta última dependente do primeiro, levando em consideração que ambos modulam toda a prática pedagógica (FREITAS, 1994). Tal aspecto é possível devido à característica particular da educação escolar, a qual se estrutura a partir de uma organização sistematicamente planejada dos procedimentos de ensino, que requer da organização em favorecimento da constituição dos sistemas nacionais para se cumprir a função social da escola (LORENZINI, 2013).

A Educação Integral surge com objetivo de contribuir para a universalização da escola, apresentando projetos de escola de jornada completa, objetivando-se em termos de intenções, as propostas feitas em todas as redes, atendendo toda a população escolarizável. A universalização da escola, segundo Moscovici *et al.*

(1978), não pode ser tratada se não levar em conta o papel social que a instituição exerce.

E é a partir disso que reiteramos a necessidade de novas bases teóricas. Escobar (1997) aponta que as abordagens teórico-metodológicas são de suma importância, não apenas pelo teor científico, mas por oferecerem variadas formas de tratamento da forte impregnação ideológica que sofre o discurso nas questões educacionais. Impregnação esta que dificulta o reconhecimento dos nexos internos do conhecimento utilizado para explicar a dinâmica do processo pedagógico.

A partir das considerações feitas até o momento, apoiamo-nos na Teoria das Representações Sociais que aprovisiona, com seu forte valor heurístico, um suporte importante de análise dos intrigados conflitos produzidos no cotidiano sem desconsiderar aspectos oriundos da história da cultura de uma sociedade. Na medida em que as representações sociais vinculam os conhecimentos sobre certos objetos a um sistema de valores que orientam a ação dos indivíduos no meio social, fornecem um código para denominar e classificar sua história individual ou coletiva (MOSCOVICI, 1978).

É com essa proposta teórico-metodológica que buscaremos compreender a prática pedagógica da Educação Física Escolar a partir das representações sociais desenvolvidas pelos professores de Educação Física das escolas de tempo integral, tendo como base teórica a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici (1978) e, a posteriori, por Denise Jodelet (1985) através da construção da abordagem processual das representações sociais.

Nesse sentido, optamos por trabalhar com a abordagem processual das representações sociais, desenvolvida por Jodelet, por compreendermos sua grande responsabilidade em manter atual a proposição original de Moscovici (1978). Além disso, por ela considerar que há uma grande necessidade de analisar e aprender os discursos dos sujeitos e dos grupos que conservam a representação de determinado objeto, além de buscar examinar os documentos onde os discursos, as práticas e os comportamentos são institucionalizados (SÁ, 1996).

Considerando esses determinantes propostos pela autora como meio de identificar e analisar as representações, utilizamos em nossa pesquisa, como instrumentos de coletas de dados, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental, com o intuito de responder ao nosso objeto de estudo.

Enfatizamos, portanto, que esta pesquisa tem como objeto de estudo as representações sociais da prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas de tempo integral. Para isto, procuramos evidenciar o que é mais partilhado (consensual) e o mais individualizado, entre os professores, no que diz respeito às representações sociais de sua prática pedagógica.

Elegido o objeto de estudo, formulamos as seguintes questões desta pesquisa: a) Como os professores de Educação Física veem a prática pedagógica?; b) Há diferenças entre as representações sociais sobre a prática pedagógica construídas pelos professores de Educação Física? e c) Como essas representações podem interferir na formação do aluno?

Considerando a pertinência da temática, sobretudo com a finalidade de identificar e analisar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, o estudo proposto é norteado pelo seguinte problema: Quais são as representações sociais que o professor de Educação Física das Escolas de Referência do Ensino Médio do interior de Pernambuco tem sobre sua prática pedagógica?

Diante do exposto, é de extrema importância conhecer, analisar e refletir as características fundamentais de práticas pedagógicas diferenciadas, para apreender a ampliação das estratégias didáticas adotadas no contexto de atuação de professores.

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Há uma vasta bibliografia, oriundas de pesquisas, que tratam da temática da prática pedagógica e da Teoria das Representações Sociais, é por isso que entendemos a extrema importância de conhecer esta gama de produção científica – para assim ter uma melhor compreensão do que se pesquisa, dos métodos mais recorrentes, além de conhecer os resultados alcançados desses estudos –, a fim de avançar no conhecimento da temática, trazendo novas contribuições ou olhares que aprofundem e dialoguem com esse arcabouço teórico científico.

Iniciamos nosso levantamento da produção científica com o estudo de Souza, *et al.* (2018), no qual buscou identificar a apropriação da Teoria das Representações Sociais pelo campo acadêmico/científico da educação física brasileira entre os anos de 2004 a 2016. Estes autores se utilizaram das revistas: Movimento (A2); Journal of Physical Education/Revista da Educação Física (B1); Revista Motriz (B1); Revista

Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) (B1); Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE) (B1); Licere (B2); Motrivivência (B2) e Pensar a Prática (B2), para estabelecerem seu campo de pesquisa.

Nesse trabalho os referidos autores traçaram como categorias de análise: a) vínculo institucional; b) formação profissional; c) estrutura metodológica e d) construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais. *A priori* podemos perceber que a categoria de análise principal do estudo remete a das representações sociais. Embora esta, no referido estudo, não esteja relacionada com a prática pedagógica, esse mapeamento introdutório nos ajudou a conhecer a produção acerca das representações sociais no âmbito da Educação Física.

Como resultado, Souza, *et al.* (2018) conseguem chegar a um *corpus* de análise de onze artigos publicados, levando em consideração as categorias de análise. Os autores afirmam que o número de artigos publicados no período de treze anos, tendo como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), é exíguo ao se tratar da educação física brasileira.

A escassez de produções acadêmicas sobre o campo da Educação Física em relação as representações sociais é caracterizada pelo grande distanciamento entre as pesquisas de Educação Física e o aporte teórico das representações sociais. Deste modo, é salutar destacar a interface da área de Educação Física e da TRS pode ser uma contribuição para o avanço e desenvolvimento de pesquisas e estudos naquela área.

Percebemos que o trabalho produzido por Souza, *et al.* (2018) só reforça o quão necessária nossa pesquisa se torna para o campo da Educação Física e da Educação. Visto que, além de contribuir com pesquisas de referência social para o campo de estudo, contribuimos para o necessário aprofundamento nas discussões do referencial teórico, como na aplicação da teoria em pesquisas.

Através do estudo acima descrito, iniciamos uma busca do conhecimento produzido acerca da temática que nos levou a encontrar um grande quantitativo de estudos relacionados aos descritores da pesquisa. Utilizamos de duas revistas científicas específicas da Educação Física (Movimento e Pensar a Prática) e três bases de dados: SciElo, Periódicos Capes e Repositório UFPE.

Vale salientar que todo levantamento foi realizado seguindo um refinamento sequencial, buscando identificar cada vez mais estudos relacionados ao objeto

estudado. Segue abaixo os resultados obtidos através das pesquisas realizadas nas bases de dados e revistas científicas.

Revistas e Bases de Dados	Descritores			
	Representações Sociais	Prática Pedagógica	Escola em Tempo Integral	Educação Física
Pensar a Prática	62	190	28	452
Movimento	32	60	1	431
Scielo	1959	739	63	3005
Periódicos CAPES	6396	4084	2612	13084
Repositório UFPE	10813	13672	22865	15915

Tabela 1: Pesquisa aleatória

Como podemos observar, é notório o grande número de produções científicas quando a pesquisa é realizada em modo aleatório, impossibilitando uma análise mais detalhada dos avanços nos estudos sobre essa temática. Enquanto as bases de dados nos trazem um grande quantitativo de estudos, as revistas são mais limitadas. A limitação ocorre ainda mais quando levamos em consideração o *Qualis* da revista onde o estudo é publicado. Em exemplo podemos identificar que a revista *Movimento* por ser *Qualis A2* nos apresenta resultados muito menores que a revista *Pensar a Prática Qualis B2*. Quando se trata das bases de dados, os repositórios institucionais tendem a serem mais superiores em relação aos resultados.

Revistas e Bases de Dados	Descritores			
	Representações Sociais	Prática Pedagógica	Escola em Tempo Integral	Educação Física
Pensar a Prática	5	60	1	475
Movimento	19	37	0	455
Scielo	1175	498	54	2577
Periódicos CAPES	4837	3268	1998	10181

Repositório UFPE	6331	7937	10218	8434
-------------------------	------	------	-------	------

Tabela 2: Pesquisa pelo ano de publicação (2010-2018)

Com o refinamento da pesquisa pudemos observar uma considerável diminuição nos números de estudos relacionados ao problema. Vemos que as revistas científicas por serem mais específicas, carecem um pouco mais de publicações relacionadas aos descritores, enquanto as bases de dados contêm um grande quantitativo de estudos.

Revistas e Bases de Dados	Descritores			
	Representações Sociais	Prática Pedagógica	Escola em Tempo Integral	Educação Física
Pensar a Prática	2	8	1	208
Movimento	6	10	0	255
Scielo	472	61	6	518
Periódicos CAPES	639	158	3	1808
Repositório UFPE	6331	7937	10218	7898

Tabela 3: Pesquisa pelo Título e ano de publicação (2010-2018)

Partindo diretamente para o título, mantendo o corte temporal, encontramos resultados ainda menores nas revistas científicas, identificando descritores sem nenhum estudo publicado. Enquanto nas bases de dados os resultados continuaram muito expressivos.

Revistas e Bases de Dados	Descritores
	Representações Sociais da Prática Pedagógica
Pensar a Prática	0
Movimento	4
Scielo	1
Periódicos CAPES	1

Repositório UFPE	0
------------------	---

Tabela 4: Pesquisa pelo complemento dos descritores

Explorando ainda mais as possibilidades de refinar as pesquisas, incluímos duas categorias possibilitando chegar ao nosso objeto de estudo. Com essa junção de descritores identificamos que o quantitativo de estudos tornou-se insignificante. E quando adentramos aos resultados que obtivemos, partindo para a leitura flutuante, observamos que não existe correlação nenhuma com as categorias pesquisadas.

Esses dados reafirmam a relevância da nossa pesquisa, que não repete os dados dos trabalhos anteriores, mas avança ao estudar a representação social da prática pedagógica do professor de educação física, a partir de um referencial teórico que nos permite captar as dimensões simbólicas, sentidos e significados atribuídos à formação pedagógica, através da escuta dos estudantes.

Com isso podemos concluir que existem estudos relacionados as mais variadas áreas do conhecimento aqui elencadas, porém pudemos observar e diagnosticar que o número de estudos e pesquisas relacionado à representações sociais da prática pedagógica do professor de Educação Física em escolas de tempo integral é extremamente limitado.

Ressaltamos que em nosso levantamento não foram localizados trabalhos cuja preocupação fosse semelhante ao que nos propomos debruçar, o que nos faz acentuar a relevância deste estudo frente à produção já publicada sobre o tema na última década.

Com isso, traçamos como objetivo geral do presente estudo: analisar as representações sociais da prática pedagógica do professor de Educação Física no interior das escolas de Ensino em Tempo Integral.

Enquanto os objetivos específicos nomeamos: a) Identificar as representações estabelecidas na prática pedagógica do professor de Educação Física; b) Sistematizar elementos consensuais e variações das representações sociais da prática pedagógica de professores de diferentes instituições da Educação Integral, e c) Identificar os elementos sócio-históricos que ancoram as variações nas representações da prática pedagógica dos professores de Educação Física.

Com a finalidade de contribuir com delineamento dos resultados da pesquisa, a mesma está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo teórico,

realizamos uma sistematização histórica e contextualizada da escola e da escola de tempo integral, abordando a sua evolução ao longo do tempo. Para realizarmos essa discussão de forma mais categórica, tomamos como ponto de partida o conhecimento epistemológico da escola, percorrendo por sua origem, sua função social e seus paradigmas. Esse debate se faz pautado principalmente em Saviani (2013; 2007); Freire (1887); Marçal Ribeiro (1993); Paro (2014); Palma *et al* (2010); e Branco (2012), permitindo assim, compreender os processos que a educação, a escola e a escola de tempo integral se correlacionam com a formação do aluno e a prática pedagógica do professor.

O segundo capítulo teórico apresenta a discussão sobre a Educação Física e a prática pedagógica, percorrendo a trajetória histórica, desde a origem, da Educação Física no Brasil. Também discorremos sobre suas abordagens mais trabalhadas ao longo da história, abordando de forma conceitual e propositiva a prática pedagógica como uma categoria singular à prática docente. Para o desenvolvimento desse capítulo nos apoiamos especialmente em Coletivo de Autores (1992); Simões e Tavares da Silva (2013); Góis Júnior e Simões (2011); Betti (1991); Castellani Filho (1991); Braga (2015); Souza (2012) entre outros.

A *posteriori*, apresentamos a estrutura metodológica da pesquisa, partindo, inicialmente, pela discussão relativamente da Teoria das Representações Sociais. Nesse terceiro capítulo, dedicamos ao percurso histórico, desde a origem, da TRS, como suas abordagens mais trabalhadas na área da educação: a processual, societal e estrutural. Para tal finalidade, nos utilizamos como base teórica: Moscovici (2015); Sá (1998); Jodelet (2007); Mazzoti (2000), etc. Neste capítulo, discorro sobre os sujeitos que participaram da pesquisa, bem como o campo empírico e os instrumentos de coleta e técnicas de análise dos dados.

O quarto capítulo, exploro as análises e discussões dos resultados acerca das representações sociais da prática pedagógica dos sujeitos pesquisados e, ademais, as categorias que emergem destas.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos as principais conclusões deste estudo e de algumas proposições e implicações para pesquisas futuras.

Reiteramos a pertinência do nosso estudo, pois evidenciaremos as contradições existentes nas pesquisas desenvolvidas na Educação Física na atualidade e a constatação da realidade em relação à representação da prática pedagógica do professor de Educação Física, buscando atender diretamente e

investigar as demandas pedagógicas. Ademais, avultaremos por um lado, a compreensão das representações sociais da prática pedagógica pelos próprios profissionais; por outro lado, reafirmaremos a importância da prática pedagógica para a formação integral do aluno.

2 ESCOLA E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A minha questão não é acabar com escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la. (FREIRE; PAPERT, 1996).

Para compreendermos a escola precisamos compreender um pouco da história da educação e conseqüentemente a origem das instituições educativas. De acordo com Saviani (2007), a origem das instituições educativas remonta as mudanças na forma do homem se organizar em sociedade, bem como ao momento de ruptura do modo de produção comunal (o comunismo primitivo) que determinou o surgimento das sociedades de classes. A criação da escola pelo homem se deu com o intuito de preservação da cultura e dos conhecimentos gerais produzidos historicamente, para que fosse transmitido, de uma geração à outra (um repertório cultural que possibilitasse a continuidade de uma determinada cultura). Em contrapartida, ao longo da própria história, a escola foi se voltando à manutenção e produção de um *status quo* cada vez mais segregador.

Gadotti (2000) nos apresenta uma educação baseada em vários marcos que persistiram e ainda persistem até os dias atuais. Marcos estes que foram de extrema importância para avançarmos em algumas concepções de educação e de escola. E como princípio de discussão, abordar a história da educação é um ponto chave para entendermos as concepções de escola que foram surgindo.

Segundo Saviani (2013), a história da educação brasileira se inicia com a chegada dos primeiros jesuítas, por volta do ano de 1549. Foram os franciscanos os responsáveis por fundar os recolhimentos de regime de internatos, sendo caracterizados como escolas que, além de doutrinar, ensinava a cuidar da terra e outros ofícios.

Ainda de acordo com o autor supracitado (2013, p.26) “os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território”, tendo como único objetivo a inserção do Brasil ao chamado mundo ocidental. Para essa finalidade, foram articulados 3 aspectos necessários à essa inserção: a colonização, a educação e a catequese.

O principal objetivo dos jesuítas era de recrutar fiéis e servidores. Fiéis a fé católica e servidores aos senhores brancos. A catequese foi um instrumento para alcançar este objetivo, convertendo os indígenas a sua fé e tornando-os passíveis e dóceis, principalmente submissos aos senhores brancos. Ambicionou adaptá-los à mão de obra necessária para a colonização (MARÇAL RIBEIRO, 1993; SILVA, 2010).

A proposta educacional, neste período, tratava-se de ir muito além do educar, pois segundo Marçal Ribeiro (1993, p. 15), a sociedade era estruturada como uma

[...] sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra.

Ao analisarmos as propostas educacionais que inicialmente foram estabelecidas em nosso país, observamos que a catequese está intimamente relacionada com a educação, sendo caracterizado como pedagógico a base principal do trabalho catequético.

A educação colonial, segundo Saviani (2013), destacava-se por corresponder a três diferentes fases. A primeira fase corresponde ao “período heroico”, seguindo até o final do século XVI, resultante da morte de Anchieta e a promulgação do *Ratio Studiorum*.³ A segunda etapa, que vai de 1599 a 1759, corresponde a organização e consolidação da educação centrada no *Ratio Studiorum*. Já a terceira fase, de 1759 a 1808, remete-se ao período pombalino, referenciando-se ao Marques de Pombal.⁴

O referido autor ainda destaca, que o processo de implementação das reformas pombalinas no Brasil teve início após a aprovação do alvará de 1759, com os concursos realizados na Bahia para professores das disciplinas de latim e retórica, em Pernambuco, com as nomeações dos professores régios. O que o autor

³ *Ratio Studiorum* constitui-se na sistematização da pedagogia jesuítica. Uma espécie de coletânea privada, fundamentada em experiências acontecidas no Colégio Romano e adicionada a observações pedagógicas de diversos outros colégios, que buscou instruir os jesuítas docentes sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo.

⁴ Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marques de Pombal, exerceu o cargo de Primeiro-Ministro de Portugal, de 1750 a 1777, nomeado pelo rei, Dom José I.

nos mostra é que, em suma, as reformas pombalinas⁵ se estenderam no Brasil de 1759 até 1834, tendo como características:

- a) estatização e secularização da administração do ensino concentrando a gerência de todos os assuntos ligados à instrução na figura do diretor-geral de Estudos, criado pelo Alvará de 28 de junho de 1759, cuja ação se estendia a todo o reino por meio de diretores locais comissários;
- b) estatização e secularização do magistério, organizando exames de estado conduzidos pela Diretoria-geral dos estudos como mecanismos de controle e condição do exercício docente, ficando proibidos de ensinar aqueles que não fossem aprovados nesses exames;
- c) estatização e secularização do conteúdo do ensino que passou a ser controlado pela Real Mesa Censória mediante a censura de livros, antes exercida pelo Santo Ofício e obrigando os professores a encaminhar relatórios das atividades por eles realizadas, assim como do desempenho de seus alunos, à Diretoria-geral dos Estudos; etc. (SAVIANI, 2013, p. 113-114)

Essas características são de suma importância para compreendermos como chegamos ao modelo educacional atual, pautado na “educação bancária”, como denomina Freire (1987), sem características voltadas à formação humana, crítica e emancipada, como defende este educador.

Abrimos parênteses para certificar que a concretização da escola como um instrumento de classe, torna-se necessário a dominação da mesma por uma ideologia, seja ela dominante ou não. Isso pode ser caracterizado de acordo com a proposta educacional elaborada pelos sistemas educacionais, proporcionando uma estagnação do desenvolvimento educacional. Mas o que nos intriga em relação a evolução e ao desenvolvimento da educação, é o fato desse modelo educacional se manter ao longo da história, perpassando pelos governos colonial, imperial e, até mesmo, republicano. De acordo com Marçal Ribeiro (1993), a educação, apesar dos avanços dos séculos, se manteve estável, devido a não configuração da estrutura de sua base.

As reformas pombalinas propiciaram a retirada do poder educacional da igreja, passando a partir desse momento, para as mãos do Estado (SAVIANI, 2013). Tal fato não implicou em avanços no que rege ao ensino, visto que houve apenas a mudança de controle do sistema educacional, permanecendo os mesmos métodos,

⁵ Estabelecidas pelo Marques de Pombal, essas reformas tiveram o objetivo de melhorar a administração do Império português e aumentar as rendas obtidas através da exploração colonial.

o ensino enciclopédico e os professores. Em síntese, as reformas pombalinas tornaram-se uma grande decadência no sistema educacional do país (MARÇAL RIBEIRO, 1993).

Posteriormente a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, com o início da monarquia constitucional e influenciada pelas ideias liberais que predominavam no país, a educação (anteriormente concebida como um dever do súdito) passa a ser estabelecida como um direito do cidadão e um dever do Estado. A partir de então, a educação brasileira, pelas suas características liberais, tem em sua história, a inserção da educação pública, acontecimento relevante para a história da educação nacional (PERES, 2005).

Em 1827, tem o surgimento da primeira lei direcionada à educação, a criação das “Escolas de Primeiras Letras”.⁶ Essas escolas dedicavam-se à educação elementar, trata-se de um projeto bastante limitado. Aplicava-se, nessas escolas, o método mútuo de ensino, também chamado de Lancasteriano. Este método fundamentava-se no auxílio de alunos mais avançados; aos professores em salas de aula muito numerosas (SAVIANI, 2013).

O método Lancaster⁷ se caracterizava pelo apelo à memorização, à repetição e essencialmente, ao ensino oral. A partir dessa metodologia, Lancaster acreditava inibir a preguiça e a ociosidade, além de aumentar o desejo de quietude dos alunos (FREIRE; PAULA, 2013).



Figura 1: A imagem mostra o ensino mútuo (1827), onde o aluno assume a docência

Fonte: (SAVIANI, 2007)

⁶ Lei de 15 de outubro de 1827, decretada pelo imperador Dom Pedro.

⁷ Método pedagógico desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) no final do século XVIII na Europa, conhecido também por método monitoral ou mútuo.

Consideramos que “a adoção do método mútuo foi objeto de avaliações discrepantes. É certo, porém, que nas fontes pesquisadas em nenhum momento aparecem elogios quanto à parte propriamente pedagógica do método, ou seja, ao potencial de instruir bem” (SAVIANI apud VILLELA, 1999, p.155). Se de fato a Lei das Escolas de Primeiras Letras tivesse realmente viabilizado a instalação de escolas elementares como tinha proposto, de certo que teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública, porém o projeto não saiu como esperado (SAVIANI, 2013).

De acordo com Saviani (2013), no ano de 1889, o período do Brasil império chega ao fim com a proclamação da república, organizada pelos militares, assegurando, assim, que surgisse uma nova forma de governo no Brasil, o presidencialismo. Nesse período o país começa se reorganizar em sua estrutura educacional.

Esse período caracterizou-se especialmente por várias reformas educacionais realizadas na seguinte sequência: 1) Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925), todas elas desenvolvidas ainda na Primeira República (1889-1930) e, de alguma forma, preocupadas em estruturar o ensino secundário (SAVIANI, 2013).

Como afirma Palma Filho (2005), através da reforma de B. Constant, nesta reestruturação do sistema educacional, foram estabelecidos alguns princípios orientadores para a reforma, são eles: liberdade e laicidade do ensino e gratuidade da escola primária. Para Saviani (2013), esta transição de império para república, proporcionou um avanço da laicidade associado ao regime de padroado, desencadeando uma crise de hegemonia, tendo a religião como uma questão agravante.

Melo (2012, p. 41) destaca que

[a] organização escolar no período da Primeira República recebeu forte influência das ideias liberais e positivistas. A Constituição de 1891 determinava que a responsabilidade pela educação ficasse sob a responsabilidade dos estados, que incentivariam o ensino das ciências, artes e técnicas de trabalho, desvinculado do caráter religioso.

Segundo o autor, no início do Brasil República, o liberalismo educacional provocou desigualdades acentuadas nos estados federativos, visto que, dependia diretamente do investimento que cada um destes poderia fazer. As escolas mais beneficiadas se encontravam na região Sudeste, onde se concentrava a maior parte do capital gerado pelas fazendas de café. Este período foi marcado por conflitos nas áreas política, social e educacional (já que as vagas nas escolas não foram ampliadas). Apenas as classes mais altas da sociedade tinham acesso à escola, causando assim uma exclusão social ainda mais acentuada.

É evidente que, desde a institucionalização da escola até os dias atuais, outros objetivos, intenções e interesses sociais surgiram e somaram aos do período histórico retratado. Sendo a escola um constructo social, a educação que nela acontece, tem uma função sociocultural, e o currículo – parte fundante desse processo – é organizado para que a escola cumpra essa função, garantindo aos estudantes o acesso aos saberes socialmente disponíveis (PALMA *et al*, 2010).

Na perspectiva de Althusser (1983), a escola é um instrumento da classe economicamente dominante, detentora do poder político, para a reprodução das relações sociais que favorecem a continuidade desta classe no poder, e, conseqüentemente, mantém as relações de dominação e submissão existentes, visto que todo o processo educativo escolar está impregnado pela ideologia dominante.

A caracterização da formação humana, na perspectiva de István Mészáros (2004), não se limita a processos estabelecidos por uma educação formal e, “nesta perspectiva, torna-se bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que cimenta o sistema capitalista; nem é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (MÉSZÁROS, 2004: *online*).

A afirmação de uma formação humana de modo algum objetiva destituir a função da educação formal no contexto das relações sociais. Porém, ressaltamos o quanto a escola não avançou nesse aspecto, pois só a partir do momento em que a noção de educação tende a ampliar-se é que se pode tratar a política, o trabalho e a formação humana como dimensões inter-relacionadas.

Portanto, o papel da educação é supremo tanto para a elaboração de estratégias apropriadas, adequadas a mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica

radicalmente diferente. É isto que se quer dizer com a visão de uma "sociedade de produtores livremente associados". Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a "transcendência positiva da autoalienação do trabalho" seja caracterizada como uma tarefa inequivocamente educacional (MÉSZÁROS, 2004: online).

A educação em si promove uma prática democrática do acesso ao conhecimento, mas ao mesmo tempo que torna-se democrática, tem por obrigação promover o aprendizado da democracia, pois segundo Piletti & Piletti (2012, p.192), “nada melhor do que a prática democrática para aprender a democracia”.

A educação democrática tem como ponto de partida a organização da instituição educativa estabelecida democraticamente. Contudo, Gadotti (2000) nos mostra que por muito tempo a escola está alicerçada em uma educação tradicional, enraizada na sociedade de classe escravista da Idade Antiga, designada para uma pequena minoria. Como consequência, tem-se a dificuldade em exercer aquela educação.

Gadotti (2000) nos apresenta o modelo de educação popular, inspirado e desenvolvido originalmente por Paulo Freire na década de 1960. Modelo que tem como categoria fundamental a conscientização. Uma vez que preconizava o ensino através da prática e reflexão sobre a prática, incorporou outra categoria importantíssima: a da organização. Afinal de contas, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar. Essa transformação desmonta o tradicionalismo educacional, tornando a escola uma instituição de caráter evolutivo e conscientizadora.

Esse modelo popular se depara com a hierarquização das escolas. Paro (2014) exemplifica essa hierarquização da seguinte forma: geralmente o gestor representa a figura central da escola (autoridade máxima), responsável por gerir assuntos educativos, por “mandar” na escola. Uma vez que os demais participes da escola estão subordinados a ele, o mesmo também está submisso à uma ordem. O gestor também está inserido em uma hierarquia rígida, a qual vem determinada pelos órgãos que gerenciam os sistemas educacionais, em geral as Secretarias de Educação.

A essa hierarquização repercute diretamente na forma de como os espaços educativos são estruturados. A herança militar, “disciplinar”, ainda é notória em nossas salas de aula. As duas imagens baixo retratam salas de aula, em um espaço temporal de 110 anos.



Figura 2: Sala de aula de 2018.

Fonte:

http://www.jornalcorreiocacerense.com.br/ver_noticia.php?noticia=16075



Figura 2: Sala de aula de 1908. Ala masculina.

Fonte:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/exp_a.php?t=002e

Como podemos verificar, apesar da diferença temporal das imagens, notamos o quanto de dissimilitude é bem acentuada no requisito organização do espaço educativo. Visto isso, compreendemos que a escola ainda se depara com a estagnação no processo de organização da estrutura educacional, expondo a íntima relação com os modelos escolares do século passado.

2.1 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A partir do início da segunda república (1930-1934), iniciou-se um modelo experimental de escola, através do Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Neste documento é exposto em debate a reestruturação da educação, bem como a organização de um sistema escolar único, laico, público e obrigatório para todos, onde cada indivíduo pudesse se desenvolver integralmente. Anísio Spínola Teixeira foi que construiu o documento e foi além das discussões e críticas ao ensino então existente (BRANCO, 2012)

Destacamos que foi nos anos de 1931 a 1935, que Anísio Teixeira tomou posse da Diretoria de Instrução Pública, do então Distrito Federal (Rio de Janeiro), e idealizou um projeto educacional excepcional para o Rio de Janeiro. De acordo com Branco (2012), o este diretor instalou cinco escolas experimentais com o intuito de

servirem como laboratórios, para desenvolverem novos métodos de ensino que pudessem sustentar as mudanças almejadas em todo o sistema educacional do Distrito Federal. Não se tratavam de Escolas de Tempo Integral, eram escolas semelhantes às todas as outras, contudo tinham como grande diferencial, de acordo como relata Teixeira (apud BRANCO, 2012, p.3):

[...] o propósito de ensaiar integralmente um novo método, nos estudos e debates que ali se realizam e na atitude experimental dos professores, que examinam, ensaiam, verificam os resultados e estão sempre prontos a suspender os julgamentos, a reexaminar o problema e a estudar e reestudar continuamente os processos de ensino e educação (TEIXEIRA, 1930, p. 203).

Quando Anísio Teixeira voltou à Bahia, retomando seu cargo de Secretário Estadual de Educação, criou as chamadas escolas de tempo integral, na década de 1950, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Essas escolas, que ficaram conhecidas como Escolas Parques, contavam com uma estrutura curricular totalmente inovadora, com atividades culturais, esportivas, artísticas, sociais e de iniciação ao trabalho, além, claro, das atividades escolares (BRANCO, 2012; POSSER; ALMEIDA; MOLL, 2016; SILVA, 2017).

A experiência das Escolas Parques, também foi expandida ao Distrito Federal, em Brasília, nos anos de 1960, quando Anísio Teixeira foi convidado pelo atual presidente Juscelino Kubistchek. Uma outra experiência importante foi desenvolvida no estado do Rio de Janeiro nos anos 80.

Legitimada pela Constituição Federal de 1988, essas experiências deram impulsos para outras maneiras de se pensar a escola no âmbito nacional. Desse movimento, surgiu uma experiência que orientou o conceito de educação integral no Brasil: a criação do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), idealizado por Darcy Ribeiro, implantado no estado do Rio Janeiro, nas décadas de 1980 e 1990 (ROVERONI; MOMMA; GUIMARÃES, 2019).

O antropólogo Darcy Ribeiro, sendo o então vice-governador e secretário de Educação do Estado, através das influências de Anísio Teixeira, desenvolveu uma política educacional voltada para a implantação da escola de tempo integral que, entre várias ações, criava cerca de 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) (BRANCO, 2012; PILETTI & PILETTI, 2012; SILVA, 2017).

A expansão das escolas de tempo integral não necessitava da presença e atuação de Anísio Teixeira. Surge pelo Brasil, a partir dos anos 1990, experiências de escolas em tempo integral ou educação integral organizadas em sua maioria pelos municípios, sem contar com um projeto político mais amplo, continuado e de governo.

Conforme Branco (2012, p. 114),

[...] é somente em 2007, com o advento da Portaria Interministerial nº 17 e, posteriormente, com o Decreto Presidencial nº 7.083/2010, que o governo federal assume uma política indutora focando fortemente a implantação da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras, tendo como principal objetivo garantir a aprendizagem de todos os alunos. A ampliação da jornada escolar ao colocar em questão o tempo de permanência dos alunos sob responsabilidade da escola, dentro ou fora dela, destaca não mais o tempo para o ensino e sim o tempo para a aprendizagem.

Em Pernambuco, a Educação Integral para o Ensino Médio surge apenas em 2004, com a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), de acordo com o decreto nº 25.596, de 1 de junho de 2003, almejando promover uma ressignificação nos conteúdos, métodos e gestão dessa etapa de ensino (MAGALHÃES, 2008).

Mas só no ano de 2008, em Pernambuco, no governo de Eduardo Campos (2007-2014), foi criado o Programa de Educação Integral, com objetivo de se melhorar a pontuação no indicador de qualidade da educação no estado, e em busca da diminuição da evasão de alunos em larga escala. Com isso, o Programa de Educação Integral (PEI) com base na Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, é estabelecido como ponto de partida de uma nova configuração de ensino na rede estadual. A estratégia foi implantar o programa de Escolas de Referência Ensino Médio (EREMs) e Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), com o objetivo de garantir a qualidade do ensino médio e qualificação profissional aos discentes (PERNAMBUCO, 2008).

Isso só foi possível de se concretizar, por que o governo de Pernambuco, pelos baixos resultados das avaliações externas, principalmente aquelas em relação ao ensino médio, decidiu em 2007 realizar um estudo sobre o número de escolas necessárias para o ensino médio no estado. Em seguida, propôs um plano de reorganização desta etapa da educação básica, e aventou políticas públicas que

permitissem mudanças na estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Estado (DUTRA, 2014).

As escolas de referências em Pernambuco, segundo Dutra (2014, p. 3),

[...]apresentam matriz curricular voltada para o ensino propedêutico (formação geral) integral e as ETEs oferecem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em tempo Integral, funcionando, também, com a oferta da Educação Profissional, concomitante e subsequente ao Ensino Médio. Tem-se aí, dessa forma, uma educação voltada não apenas para a construção dos conhecimentos cognitivos, mas pautada por uma filosofia na qual o homem é sujeito da sua história, intervindo na realidade e no seu contexto social, a fim de transformá-los.

Ainda de acordo com o autor supracitado, em termos de condições de infraestrutura, foram estabelecidos padrões básicos para redes físicas das escolas de referência do Estado. Segundo o mesmo, as escolas foram projetadas para atenderem as necessidades do município, havendo a possibilidade de ter escolas com nove, doze, quinze ou dezoito salas de aula, cinco laboratórios (física, química, biologia, informática e linguagem), refeitórios, biblioteca e quadra coberta.

Esta estrutura projetada pelo programa, a matriz curricular, inicialmente pensada, foi de fundamental importância para garantir a permanência do discente na escola e para melhorar os índices das avaliações externas. Porém, os avanços que se esperavam, principalmente no *modus operandi*, não foram atingidos. Ocorreram a militarização/industrialização da rotina escolar. Uma escola totalmente “curricularizada”, com toque de recolher, toque de saída, com seus espaços divididos, medidos e separados em função de algo que o educando não compreende claramente. Estabelece-se uma artificialidade em função de algo que supostamente seria útil, além de distribuírem os espaços e o tempo com o objetivo da criação de uma rotina neutra (GOERGEN, 2005).

Entendemos que a escola de tempo integral é um avanço na educação brasileira, porém consideramos que os avanços não podem se pautar apenas em aumentar o tempo de permanência do estudante na escola. O que esperamos de uma escola de tempo integral é uma educação integral, que busca desenvolver os sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, histórica, emocional, social e cultural – e se constituir enquanto projeto coletivo.

A escola não pode ser tomada como uma ferramenta para o processo de dominação, mas sim como uma ferramenta estratégica de libertação. Os educadores têm a legítima obrigação de desmitificar qualquer que seja a falácia anunciada sobre o desenvolvimento educacional.

Seguimos, no próximo capítulo, dissertando acerca da prática pedagógica do professor de Educação Física, inclinando-nos para a realidade que encontramos nas escolas.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Neste capítulo abordaremos, de forma breve, sobre a história da Educação Física no Brasil e suas transformações até os dias atuais. Buscaremos também nos aproximar das transformações que sua prática pedagógica sofreu com o avanço dos anos e como a mesma se configura atualmente.

Inicialmente vale compreendermos o que é Educação Física. A terminologia Educação Física, segundo Betti e Zuliani (2002), trata-se de uma expressão oriunda do século XVIII, apresentada em obras de filósofos apreensivos com a educação. Neste contexto, a formação da criança e do jovem passa a ser concebida como uma educação integral, visando o desenvolvimento ampliado de sua personalidade. A Educação Física aponta como uma soma à educação intelectual e à educação moral.

Mas de acordo com Betti e Zuliani (2002, p. 73-74),

Essa adjetivação da palavra educação demonstra uma visão ainda fragmentada do homem. O atual currículo escolar obedece aos critérios de divisão do conhecimento que impera na ciência moderna. A matemática, as ciências, as línguas, a geografia, etc. correspondem às áreas do saber científico e erudito que se desenvolveram especializada e isoladamente, com base em um modelo de que também remonta há dois ou três séculos. A Educação Artística, a Educação Moral e Cívica e a Educação Física não se enquadram nesses limites e ocupam hoje um lugar incômodo na Escola, o que leva ao questionamento tanto delas próprias, como da educação escolarizada e suas finalidades.

Nesse contexto, é compreensível que a tradição da Educação Física no cenário nacional tenha um viés de atividade complementar e relativamente, na maioria das vezes, isolada nos currículos escolares. Dessarte, tendo objetivos estabelecidos de fora para dentro: treinamento pré-militar, eugenia, nacionalismo, preparação de atletas, etc. (BETTI; ZULIANI, 2002).

Para melhor apreensão desse cenário, é de suma importância ressaltarmos o quanto a Educação Física se desenvolveu desde sua “chegada” ao Brasil, passando por várias transformações não apenas no âmbito dos conteúdos, mas também nas suas abordagens/tendências pedagógicas que direcionavam, e ainda direcionam, todo processo educativo. Como bem sublinhou Darido (2003, p. 1),

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

Analisando a trajetória da Educação Física no Brasil, podemos caracterizá-la através de variados momentos históricos. Conforme Simões e Tavares da Silva (2013), é partir de suas práticas e ações construídas ao longo da história, sejam elas em qualquer seio social, que terminam por fim, influenciando e sendo influenciadas pelo contexto social, econômico, político e cultural. Tais influências tendem a delimitar o campo de ação do fenômeno.

A Educação Física, de acordo com Góis Júnior e Simões (2011), chega ao Brasil, por um acaso, por volta do século XIX, com uma visão higienista e utilitária trazida da Europa. A disciplina passou a ser ofertada pela primeira vez, no país, em 1837, em um colégio no Rio de Janeiro. Segundo os autores, foi um médico, sem título de professor, que assumiu a disciplina, até então conhecida como ginástica.

Betti (1991) aponta que no Brasil, a Educação Física foi incluída oficialmente na escola no ano de 1851, através da reforma Couto Ferraz que tornava obrigatória a prática de ginástica em todas as escolas do município da Corte.⁸ Mas somente em 1855 é que o regulamento do ensino primário e secundário foi publicado, instituindo a disciplina da ginástica no ensino primário e a dança, no ensino secundário. Contudo, estas são implementadas nas escolas apenas em 1879, através do Decreto nº 7247 (GÓIS JÚNIOR E SIMÕES, 2011; BENVENEGNÚ JÚNIOR, 2011).

Três anos depois, Rui Barbosa, intelectual brasileiro, elabora um parecer de cunho essencialmente higienista, a favor da presença da Educação Física na escola. Estava posto em questão a condição de um “Homem forte, condição de um povo e de uma nação fortes”, onde o físico se colocava a serviço do intelecto. É notória a

⁸ Esta reforma consistiu em um plano estratégico de modernização que propôs a restauração do ensino primário e secundário do Município da Corte, instituído pelo então Ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz.

grande influência que o parecer de Rui Barbosa teve sobre aqueles que vieram por conseguinte defender a presença da Educação Física no sistema educacional brasileiro (CASTELLANI FILHO, 1991).

Esse modelo higienista, ao qual a Educação Física adotou por muitos anos, toma como princípio o bem estar físico e a obediência do indivíduo, tornando, segundo essa tendência, a nação mais forte. Reforçando essa afirmação, observamos o como a Educação Física se desenvolve ao longo dos anos, tendo como precursores os militares na criação de escolas de formação de professores para a área. De acordo com Simões e Tavares da Silva (2011, p. 9),

No início do século XX, o positivismo no Brasil influenciou na criação das primeiras escolas de Educação Física, tendo os militares como pioneiros na área. Em 1910 foi criado na cidade de São Paulo o primeiro curso de formação de professores em Educação Física, destinados aos oficiais da Força Pública do Estado e meio civil. O curso era ministrado por oficiais franceses e desta forma se dava início ao embrião da Escola de Educação Física do Exército. Assim, não houve dificuldades para a inserção do método francês.

Esse processo positivista/higienista da Educação Física desse período se baseava extremamente em métodos europeus, mas especificamente nos métodos sueco, alemão e o francês. Um processo de ensino baseado exclusivamente por princípios biológicos (RODRIGUES LIMA, 2015; GÓIS JÚNIOR E SIMÕES, 2011).

O processo que a Educação Física percorreu, até esse período, determinava a carência de uma legitimidade da área. Pensando nisso, o então Ministério da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas criou no início da década de 1940, um departamento para tratar especificamente da Educação Física, estabelecendo assim uma base para o Conselho Nacional de Desporto (SIMÕES; TAVARES DA SILVA, 2011).

No período do golpe da ditadura militar, a Educação Física escolar teve um grande destaque em relação ao processo de luta para redemocratização do país. Segundo Simões e Tavares da Silva (2011), a Educação Física escolar era vista como um meio de democratização do Estado Brasileiro, mas de acordo com Oliveira e Daolio (2014), esta foi estruturada também como uma forma de controle social, reduzindo sua prática aos esportes.

Com o fim da ditadura militar, novas perspectivas se iniciam. Novos professores entendem que a Educação Física escolar não poderia se pautar apenas

na formação de atletas e na manutenção da saúde. Após a década de 1980, surgem alguns estudiosos que veem e pensam a Educação Física na escola de forma mais ampla, caracterizando-a como um conhecimento necessário à formação humana (Betti, 2002).

Novos olhares surgem para o ensino da disciplina. Nesse período emergem algumas tendências pedagógicas para orientar o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física. Simões e Tavares (2011) indicam que é nesse momento que surgem as tendências construtivista e desenvolvimentista, bem como as transformações sociais. Uma nova ideologia sobre o trato do conhecimento da Educação Física na escola emerge. Um olhar direcionado para a cultura corporal desponta em meio à crise identitária por qual passava a Educação Física.

Em meio a essa crise, surge o Coletivo de Autores que desenvolvem uma tendência crítica e propositiva de Educação Física, publicando uma das obras clássicas, “Metodologia do ensino da Educação Física”.⁹ Esta obra foi um divisor de águas na década de 1990, visto que abordava pedagogicamente a cultura corporal, trazendo em sua essência um contexto baseado na luta de classes, propondo discutir, em uma perspectiva histórica, a presença da cultura corporal no currículo escolar.

Simões e Tavares da Silva (2011) têm a leitura do quanto a Educação Física foi sendo utilizada como uma ferramenta para a manutenção de determinados “modelos” de formação do aluno, principalmente quando se trata da formação do cidadão para a prática da defesa da pátria. Estes autores demonstraram que a Educação Física, desconsiderando aspectos sociais, políticos, epistemológicos etc. , dos estudantes, pauta-se em uma única prática. Estes também analisaram o processo de resignificação e de democratização ao acesso da Educação Física.

Além da regulamentação da profissão, que até então, era motivo de grandes debates e discussões pelos principais estudiosos da área, a Educação Física não pode ser determinada pela divisão de seu conhecimento, mas sim pela sua formação com caráter ampliado, como aponta Taffarel (1994), através da proposta de “licenciatura ampliada”.

São vários os estudos que sinalizam a necessidade de quebrar o estigma que a Educação Física Escolar foi tendo ao longo de sua trajetória no Brasil: de uma

⁹ Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores da obra mencionada, publicada em 1992, pela editora Cortez.

atividade meramente prática, tecnicista, mecanicista, esportivista e reprodutora. Essa quebra só é possível a partir do momento em que a Educação Física Escolar for considerada enquanto componente curricular/disciplina educativa, produtora de conhecimentos teórico-práticos relativos à cultura corporal de movimento (FENSTERSEIFER; GÓNZALEZ, 2007).

Percebemos que o trato a visão mecanicista, esportivista e competitiva da Educação Física na escola passa a ser substituída pela famosa cultura do “rola a bola”, caracterizada aqui por Fensterseifer e Góonzalez (2007) e Machado *et al.* (2010) de abandono docente ou desinvestimento pedagógico, prática que fere diretamente a legitimidade da Educação Física Escolar.

A problemática entre teoria e prática na Educação Física Escolar trata-se de um grande debate nas universidades e estudiosos do tema. Mas de acordo com Fensterseifer e González (2007, p.28) essas discussões “raramente são tratadas na complexidade que é constitutiva das produções humanas, entre elas, as relações teórico-metodológicas, ou didático-pedagógicas.”

Compreender a representação das práticas da Educação Física na escola contemporânea, faz-nos repensar sua prática pedagógica de forma a conduzi-la para uma nova instrumentalização de seu objeto de estudo, antes vista como uma disciplina normativa, passando a ser uma disciplina/prática educativa de caráter ampliado para formação humana (TAFFAREL, 1999).

No intuito de matizar essa análise, convém agregar elementos teóricos fundantes do conhecimento e ressaltar o quão importante torna-se a prática orientada em uma base teórica fundamentada no processo de humanização. Neste sentido, Souza (2018) compreende que a construção do conhecimento advém de contextos estruturantes da sociedade. E de forma especial no contexto de crise que são reunidas todas as condições sociais necessárias para que alguns problemas possam surgir e serem formulados pelo pensamento, transparecendo como própria extensão das lutas de grupos sociais empiricamente organizados.

Além disso, é no momento em que propriamente se abalam os fundamentos da sociedade autoritária que surge um espaço para que contratendências intelectuais se apresentem de forma mais explícita, evidenciando uma relação de saber-poder que ultrapassa a figura solitária e pretensamente autônoma do intelectual, sendo essa mesma relação, em vez disso, restituída e devidamente explicada muito mais em virtude do enfrentamento entre aqueles que procuram

conservar a estrutura e aqueles que, de modo contrastante, idealizam e visam a sua subversão (BOURDIEU, 2003, *apud* SOUZA, 2018, p.05)

O que Bourdieu (2003 *apud* SOUZA, 2018) nos apresenta não está muito distante da conjuntura atual em nossa sociedade. É nítido o que estamos enfrentando, através de um governo fascista,¹⁰ onde a preocupação governamental não está voltada à classe trabalhadora, mas sim com a classe opressora. Isso acaba, afetando diretamente a escola, e conseqüentemente a prática pedagógica da Educação Física.

Neste ponto, torna-se relevante suscitar o debate sobre a educação física no Brasil a partir de uma perspectiva sociológica, não apenas psicológica ou fisiológicos. Dessa maneira, será levando em consideração a luta de classes que permeia também aquele debate, inserindo-se em um processo que denomino de “reabertura política e redemocratização no país”. Para Souza (2018), esses enfrentamentos de natureza teórico-política, se estendem ao campo da educação física brasileira pela sua busca por legitimidade dentro da escola e da necessidade de sua afirmação como prática pedagógica transformadora.

Para tornar legítima a prática pedagógica da Educação Física, como prática transformadora, deve-se considerar principalmente sua formação. Taffarel (1999) aborda, de forma sistemática, que a Educação física em caráter ampliada dá sentido e significado à ação docente e ao objetivo concreto da Educação Física.

A formação em caráter ampliado, ou seja que leve em conta os processos históricos, sociais, políticos, econômicos etc. da prática pedagógica, subsidiará o professor no exercício de sua atividade no contexto de condições precárias de trabalho. Uma vez que nos reportarmos às condições de trabalho, no campo educacional, encontramos escolas totalmente desestruturadas para o processo de ensino-aprendizagem, refletindo diretamente na prática pedagógica. Wilhelms e Sampaio (2014, p.5) aludem que

O atual contexto da realidade brasileira, no que diz respeito às escolas sem quadras ou área para a prática de esportes coletivos, ainda carece de cobertura. Cremos que, propiciar melhores condições de trabalho aos professores de Educação Física e seus

¹⁰ Aqui estamos nos remetendo ao atual governo brasileiro do presidente Jair Messias Bolsonaro, iniciado em 01 de janeiro de 2019.

alunos, significa valorizar a prática da disciplina e proporcionar uma prática educativa de melhor qualidade.

Vale ressaltar que caracterizamos a prática pedagógica como um dos processos estabilizadores para uma prática docente, visto que a prática docente é uma dimensão da prática pedagógica (SOUZA, 2012). Logo, compreender a prática pedagógica como um eixo principal para o processo formativo é entender que a busca pela construção da autonomia do professor passa pela reflexão e análise de sua prática pedagógica.

Nesta perspectiva, Souza (2006) nos convida, antes de tudo, a afinar o processo de reflexão para não reduzirmos a concepção de prática ou práxis pedagógica à prática docente. O mesmo afirma que esta redução torna-se inadequada, pois o professor e a professora não têm prática pedagógica, mas sim prática docente. Como citado anteriormente, a prática docente é apenas uma das mais variadas “dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica” (SOUZA, 2006, p.8).

Conhecer como as práticas pedagógicas se organizam se faz necessário para compreendermos sua estruturação na ação docente. Pensando nisso, Franco (2016, p.541) afirma que

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição.

Franco (2016) afirma que prática pedagógica, em seu sentido de práxis, caracteriza-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge a partir da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.

Para Veiga (1989, p. 19, *apud* CUNHA, 2017, p.23)

[...] a prática pedagógica *pode ser configurada* como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e

é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (*grifo nosso*).

O que Veiga nos apresenta como um conceito de prática pedagógica, leva em consideração o que a determina. Portanto, o processo de construção da prática pedagógica perpassa por diversos fatores, estabelecendo-se através de uma teoria crítica de educação ou quaisquer que sejam as bases epistemológicas.

A prática pedagógica, neste trabalho, é compreendida como um processo humanizador do ser. Abordamos o processo de humanização sob uma óptica Freiriana, que segundo Braga (2012) se pauta em três perspectivas: antropológica, que reconhece a historicidade como produção humana; pedagógica, que considera o diálogo como mediação entre sujeitos históricos, a partir da dialética ação-reflexão-ação; e ético-política, que considera a autonomia como expressão do concreto pensado do devir humano.

A relação da prática pedagógica com o processo de humanização está intrinsecamente atrelada a fatores sociais. Segundo Silva e Santiago (2019), todo processo educativo está diretamente relacionado com os contextos sociais aos quais estão inseridos e se desenvolvendo. As autoras afirmam ainda, que a prática pedagógica orienta-se, estrutura-se e responde a objetivos e finalidades de cada período e contexto social, compreendida dessa forma, enquanto uma prática social mais ampla.

Por conseguinte, a construção da concepção de *práxis* pedagógica, de acordo com Souza (2006), é concebida como realização de um currículo por intermédio das relações e ações que se dão entre os sujeitos em suas práticas. Estes são: Sujeito educador (prática docente). Sujeito educando (prática discente). Sujeito gestor (prática gestora). Estes serão sempre mediados por duas dimensões do conhecimento: prática gnosiológica e/ou epistemológica (SOUZA, 2006)

Com isso, não podemos cometer o erro de reduzirmos a *práxis* pedagógica à ação do educador ou à prática docente, contudo não podemos excluí-la, uma vez que é parte de uma totalidade que lhe garante sentido e condições de sua realização (SOUZA, 2006).

Assim apreendemos que a humanização se pauta nas relações vividas entre docente e discente, mediadas pelo conhecimento dos mais variados campos. As relações sociais não ocorrem de forma natural, mas através de sua culturalidade e

historicidade, entendidas como produção humana e social. Essa compreensão desencadeia numa perspectiva de educação totalmente libertadora, proporcionando abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação (BRAGA, 2012; CONCEIÇÃO; SCHNEIDER; SOEIRA, 2019).

Destarte, entendemos a prática pedagógica como uma *práxis*. Souza (2006) nos convence dessa percepção, quando argumenta que a *práxis* trata-se de ação coletiva específica, no íntimo do fenômeno social mais complexo, a educação. Concerne, portanto, em uma ação organizada com fins e objetivos explícitos a serem desenvolvidos em parceria com a instituição escolar.

Com o que estamos alegando até o momento, temos a possibilidade de afirmar que o objetivo de humanização através da *práxis*, torna-se concreto somente a partir de uma formação baseada em teorias críticas de educação. Entendemos que a prática pedagógica passa a ter caráter educativo, mediante ao que expõe Franco (2016, p. 538) ao enunciar que

A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser *práxis* e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeito.

À vista disso a prática pedagógica pode ser encarada de natureza social. Souza (2006) afirma que a *práxis* pedagógica supõe, de certa forma, uma teoria social, caracterizada como uma teoria da ação coletiva, assim como o são a *práxis* econômica e a *práxis* política, entre outras. Através desse viés, em última instância, busca-se compreender o problema educativo atual, refletindo em função de que ou para que se formam os indivíduos; tornando-os ou não humanizados.

Reportando-nos às questões sociais, corrobora-se com que já temos destacado a necessidade de reconhecer a prática pedagógica voltada diretamente ao processo de humanização.

Uma prática pedagógica humanizadora sustenta-se na participação dos sujeitos envolvidos no ato de conhecer, reconhece as diferenças culturais, sociais, étnicas, de gênero e de pessoa, sem reafirma-las como causa de desigualdade ou exclusão. Revela o compromisso com o desempenho escolar dos/as estudantes, ao tempo em que

leva em conta o desenvolvimento integral dos sujeitos e reconhece que o modelo societário em que vivemos as oportunidades não são iguais para todos/as, uma vez que as condições não são as mesmas (BRAGA, 2015, p.36).

Elucidamos a importância de tratar o processo de humanização através da prática pedagógica, pois acreditamos que a esta está intrinsecamente atrelada a àquele processo.

Desta forma, quando produzimos conhecimento considerando as três perspectivas (antropológica, pedagógica e ético-política) indicadas por Braga (2015), já tratadas anteriormente neste trabalho, salientamos o quão importante se torna abordarmos a prática pedagógica a partir da Teoria das Representações Sociais.

4 SISTEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 1996, p. 54).

Apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos necessários para responder ao problema da pesquisa ao qual nos dispomos a investigar, fundamentando nossas escolhas sem ausentar-se da realidade concreta possível.

Em primeiro lugar, apresentamos neste primeiro subtópico a Teoria das Representações Sociais e a abordagem a qual escolhemos para delinear nossa pesquisa, fundamentando nossa preferência para tal.

Posteriormente, no segundo subtópico, expomos o campo empírico da pesquisa, discorrendo detalhadamente todo o universo das instituições pesquisadas. Em sequência, decorremos sobre os procedimentos e instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados da pesquisa.

4.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais foi inaugurada por Serge Moscovici, em 1961, e posteriormente representada pelas abordagens: processual, tendo como principal representante Denise Jodelet (1989); societal, representada principalmente por Willem Doise (1992); e estrutural, como principal representante Jean Claude Abric (1994). A mesma teve como base conceitual inicial a teoria das representações coletivas de Durkheim, mas com Moscovici, o termo representação ganha um significado diferente. Segundo Moscovici (1961), são as representações sociais que guiam as nossas ações e organizações sociais.

Baseando-se nesta concepção, Jodelet (2001, p. 22) caracteriza as representações sociais como

[...]uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma

de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico.

Segundo Moscovici (2015), a representação deve ser compartilhada e principalmente nem tão pouco desenvolvida se não por um grupo, uma vez que sua relação se dá com o sujeito, o objeto e o outro. Por sua vez, Sá (1998) profere que não há representação se não houver representação de alguém (sujeito), além disso ter relevância cultural ou social na prática de um grupo.

O campo de pesquisa, acima de tudo, é um constructo social, como afirma Jodelet (2007, p.13), quando ressalva que:

[...] o campo educacional não se limita a um espaço de coleta de dados ou um espaço puro de aplicação de um modelo teórico. Ele deve ser pensado como uma totalidade no seio da qual os recursos oferecidos pelo modelo das representações sociais devem ser utilizados de maneira adaptada aos problemas característicos dos diferentes níveis de sua estruturação.

Sendo as representações sociais uma teoria do senso comum, assim elaborada, não se contrapõe ao conhecimento científico, mas serve para “orientar condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, justificar a *posteriori* as tomadas de posição e as condutas do sujeito, e uma função identitária que permite definir identidades [...]” (SANTOS, 2005, p. 04), tornando a pesquisa mais próxima da realidade estruturada.

Tendo o conceito estabelecido das representações sociais, é importante também abordarmos o que determina uma representação social na visão de Moscovici (2015). Este afirma que os dois processos geradores das representações sociais são a ancoragem e a objetivação. Estes são, ainda conforme o autor, mecanismos que conseguem transformar o não familiar em familiar, considerando três processos básicos. O primeiro, consiste em transferi-lo para nossa esfera particular, para que possamos compará-lo e interpretá-lo; segundo reproduzi-lo onde podemos ver e tocar, e por último, controlá-lo.

De acordo com Moscovici (2015, p. 61) “a ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. Nesta perspectiva, ancorar pode ser traduzido como uma forma de dar nomes e de classificar algo ou alguma coisa. Coisas que não são classificados e

que não possuem nome, são estranhas, não existem e, ao mesmo tempo, são ameaçadoras.

Silva (2013) trata o processo de ancoragem como um enraizamento social da representação, onde estrutura a integração do objeto representado no sistema de pensamentos preexistentes e nas transformações que ocorrem como consequência em um e em outro. Já para Mazzoti (2000) ancorar pode ser simplificada entre assimilar e rotular.

A objetivação, segundo o Moscovici (2015, p. 71), “une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível.”. Objetivar nada mais é que reproduzir um pensamento, conceito em uma imagem. Tornar o que é invisível em algo visível e assim adquirir uma representação.

Ressaltamos que na objetivação há uma relação entre o concreto e o não concreto, possibilitando estabelecer assimilações para se obter representações, enquanto a ancoragem traduz-se na significação e na utilidade a que elas são conferidas. Dessa forma, Jodelet (2007) estrutura a relação dialética entre a ancoragem e objetivação que possibilita compreender a significação que é conferida ao objeto representação.

Moscovici (2015) afirma que a motivação para a construção de representações sociais não se pauta em buscar um acordo entre nossas ideias e a realidade de uma ordem introduzida em mundo complexo, mas a tentativa de construir uma ponte entre o que é estranho e o familiar. Quando percebemos que o estranho não se comunica com o grupo, produzindo assim uma sensação de que ele não se ajusta a matriz, que não entra em acordo com o grupo, optamos por ancorá-lo em uma representação social existente e é no rumo dessa ancoragem que ela se modifica.

Silva (2013, p. 104) nos ajuda a compreender os métodos das diferentes abordagens que estruturam a Teoria das Representações Sociais, apresentando-nos as abordagens complementares da teoria, em que: a) abordagem representada por Jodelet como de métodos qualitativos; b) às perspectivas de Doise, os tratamentos estatísticos correlacionais; e c) à de Abric, considerando como método experimental.

A abordagem à qual recorreremos para desenvolver esta pesquisa foi a proposta por Jodelet (1989), a abordagem processual. Porquanto, entendemos que

através dessa abordagem nosso objeto de estudo teve melhores respostas, considerando seu aspecto científico.

Denise Jodelet é a grande responsável por manter a proposição original de Moscovici tão atual. A abordagem processual toma como enfoque os fenômenos no que dizem respeito às condições e aos processos implicados na emergência das representações, ou seja, ela busca compreender suas forças geradoras.

Nessa abordagem, a ancoragem e a objetivação são estudadas com uma maior profundidade científica, tendo em vista três ordens de fenômenos: a dispersão da informação, o foco e a pressão à inferência e, por isso, direciona o olhar às três dimensões da Representação Social: a informação, o campo e a atitude (RIBEIRO E ANTUNES-ROCHA, 2016).

De acordo com Jodelet (2001), as representações podem orientar as pessoas a se portar de tal modo que podem interferir diretamente na definição de alguns aspectos da realidade concreta, na interpretação dessa realidade e na capacidade de interferir sobre a mesma, seja para a manutenção, seja para a transformação.

Na mesma linha de raciocínio, Silva (2013, p. 96) alude as representações sociais como “o estudo dos processos e dos produtos por meio dos quais os indivíduos e os grupos constroem e interpretam seu mundo e sua vida, permitindo a integração das dimensões sociais e culturais com a história”. A partir dessas noções, o nosso estudo se baseia, buscando a identificação das representações sociais da prática pedagógica do professor de Educação Física das escolas de tempo integral.

A seguir, apresentamos os caminhos trilhados para alcançarmos o nosso objeto de estudo, sem nos abster do porquê escolhermos tais caminhos, considerando as possibilidades que a realidade de pesquisa nos impôs.

4.2 CAMPO EMPÍRICO: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM PERNAMBUCO

Nosso estudo se caracteriza enquanto pesquisa qualitativa. Minayo (1994, p. 105) trata “o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”, o trabalho de campo torna-se um fator indispensável na pesquisa qualitativa, caracterizando-se como uma probabilidade de diálogo entre teoria e realidade concreta. Com isso,

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e 44 compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Como *locus* desta pesquisa, optamos pelas escolas de ensino em tempo integral no estado de Pernambuco. A educação integral em Pernambuco tornou-se política pública de Estado em 2008, implementado como Programa de Educação Integral (PEI) instituído pela Lei Complementar Nº 125, de 10 de julho de 2008. O programa fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e do protagonismo juvenil.

Este é adotado como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Desse modo, ao concluir o ensino médio nas escolas de Educação Integral, o jovem estará mais qualificado para a continuidade da vida acadêmica, da formação profissional ou para o mundo do trabalho (SEDUC/PE).

A pesquisa teve início com o levantamento das escolas de nível médio no estado, através do portal eletrônico da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC/PE), no intuito de identificar as instituições que são responsáveis pelo ensino de nível médio tanto em jornada integral quanto em jornada semi-integral. Constatamos o número de 339 escolas públicas que são destinadas para esse nível de ensino, administrativamente divididas entre 16 Gerências Regionais de Educação (GRE's)¹¹, sendo 170 delas em tempo integral e 176 com ensino em tempo semi-integral conforme o quadro I:

QUADRO 1: Universo das instituições de ensino médio de Pernambuco - Escolas integrais e semi-integrais por GRE

Nº	GRE	Escolas em Tempo Integral	Escolas em Tempo Semi-integral
1	Recife Norte	14	8
2	Recife Sul	10	14
3	Metropolitana Norte	09	16
4	Metropolitana Sul	15	19

¹¹ Conforme definição do Decreto Nº 40.599, de 03 de Abril de 2014.

5	Mata Norte	17	09
6	Mata Centro	10	09
7	Mata Sul	09	16
8	Vale do Capibaribe	12	8
9	Agreste Centro Norte	13	12
10	Agreste Meridional	12	15
11	Sertão do Moxotó	08	13
12	Sertão do Alto Pajeú	11	11
13	Sertão do Submédio São Francisco	07	2
14	Sertão do Médio São Francisco	13	3
15	Sertão Central	5	6
16	Sertão do Araripe	5	8
	Total	170	169

Fonte: Dados coletados no site da SEDUC – PE (<http://www.educacao.pe.gov.br>) no dia 18 de janeiro de 2019.

O quadro acima demonstra a paridade do número de escolas em tempo integral e semi-integral. De acordo com o portal eletrônico da SEDUC/PE, em 2014, o número de escolas de tempo integral era inferior ao número de escolas semi-integral. Segundo a SEDUC/PE, o quantitativo de escolas naquele ano, era de 125 escolas de tempo integral e 175 escolas semi-integrais. O aumento verificado das escolas integrais, no quadro 1, deve-se principalmente às políticas educacionais estabelecidas pela SEDUC/PE para o acréscimo do tempo do aluno na escola.

Com este levantamento, partimos para definição das escolas que foram o objeto de estudo da nossa pesquisa, entre as 170 escolas de tempo integral (que oferecem aulas nos dois turnos durante todos os dias da semana, totalizando 45 horas semanais). Visto que a administração da educação estadual é dividida a partir das GRE's, optamos pelas instituições educacionais da GRE Mata Centro, como campo de pesquisa. Devido ao tempo da pesquisa, a escolha apresentou adequada e suficiente para responder, *a priori*, o problema da pesquisa.

A escolha da GRE Mata Centro também se deu por nos possibilitar uma compreensão de representação da prática pedagógica do professor de Educação Física de duas microrregiões do interior do estado, a Zona da Mata e o Agreste. Inicialmente buscamos realizar o estudo com as 10 Escolas de Referência em Ensino Médio de tempo integral cobertas pela GRE Mata Centro, mas devidos alguns problemas, foi possível apenas ter o acesso a 8 escolas.

Antes de apresentarmos as escolas selecionadas, mostramos as cidades e suas respectivas escolas de ensino médio cobertas pela GRE Mata Centro (Quadro 2), para a melhor caracterização do nosso objeto de estudo.

A GRE Mata Centro está sediada no município de Vitória de Santo Antão, Zona da Mata pernambucana, responsável por gerir as escolas de ensino de tempo integral e semi-integral das cidades de Barra de Guabiraba, Bezerros, Bonito, Camocim de São Félix, Chã de Alegria, Chã Grande, Escada, Glória do Goitá, Gravatá, Pombos, Sairé, São Joaquim do Monte e Vitória de Santo Antão. A seguir observamos todas as instituições estabelecidas em seus respectivos municípios.

QUADRO 2: Universo das Instituições de Ensino Médio de Pernambuco – Cidades e Escolas cobertas pela GRE Mata Centro

Nº	MUNICÍPIO	OBSERVAÇÃO
1	Barra de Guabiraba	EREM - Jornada Semi-integral
2	Bezerros	Escola Técnica
3	Bezerros	EREM - Jornada Integral
4	Bezerros	EREM - Jornada Integral
5	Bezerros	Regular
6	Bezerros	Regular
7	Bezerros	Regular
8	Bonito	Escola Técnica
9	Bonito	EREM-Jornada Integral
10	Bonito	Regular
11	Camocim de São Félix	EREM-Jornada Semi-integral
12	Chã de Alegria	EREM-Jornada Semi-integral
13	Chã Grande	EREM-Jornada Integral
14	Escada	Escola Técnica
15	Escada	EREM-Jornada Semi-integral
16	Escada	EREM-Jornada Semi-integral
17	Escada	Regular
18	Escada	Regular
19	Glória de Goitá	Regular
20	Glória de Goitá	EREM - Jornada Integral
21	Gravatá	Escola Técnica

22	Gravatá	Regular
23	Gravatá	EREM - Jornada Integral
24	Gravatá	EREM - Jornada Semi-integral
25	Gravatá	Regular
26	Gravatá	Regular
27	Gravatá	EREM - Jornada integral
28	Pombos	EREM - Jornada Semi-integral
29	Sairé	EREM - Jornada Integral
30	São Joaquim do Monte	Jornada Semi-integral
31	Vitória de Santo Antão	EREM - Jornada Semi-integral
32	Vitória de Santo Antão	Regular
33	Vitória de Santo Antão	EREM - Jornada Integral
34	Vitória de Santo Antão	Escola Técnica
35	Vitória de Santo Antão	Regular
36	Vitória de Santo Antão	Regular
37	Vitória de Santo Antão	Regular
38	Vitória de Santo Antão	Regular
39	Vitória de Santo Antão	EREM - Jornada Integral

Fonte: Dados coletados no site da SEDUC – PE (<http://www.educacao.pe.gov.br>) no dia 18 de janeiro de 2019.

Neste quadro, percebemos que sobre a administração estadual estão escolas com jornada semi-integral, com ensino regular e, também, com formação de nível técnico.

Apresentado o universo das escolas da GRE Mata Centro, expomos as escolas objeto da pesquisa em causa, no quadro abaixo.

QUADRO 3: Universo das Instituições de Ensino Médio de Pernambuco – Escolas de Referência em Ensino Médio de jornada integral cobertas pela GRE Mata Centro

Nº	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA ¹²	OBSERVAÇÃO
1	Bezerros	Escola de Freire	EREM - Jornada integral
2	Bezerros	Escola de Santiago	EREM - Jornada integral
3	Bonito	Escola de Maria	EREM - Jornada integral
4	Sairé	Escola de José	EREM - Jornada integral
5	Glória de Goitá	Escola de Coelho	EREM - Jornada integral

¹² Os nomes aqui apresentados são fictícios para preservar a identidade de cada instituição.

6	Vitória de Santo Antão	Escola de Baltazar	EREM - Jornada integral
7	Vitória de Santo Antão	Escola de Quirino	EREM - Jornada integral
8	Gravatá	Escola de Oliveira	EREM - Jornada integral

A identificação destas instituições, nos permite também reconhecer as microrregiões às quais estão ligadas, nos remetendo a refletir acerca da ampliação do estudo.

QUADRO 4: Escolas por microrregiões – Instituições selecionadas para o estudo

Nº	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	MICRORREGIÃO
1	Bezerros	Escola de Freire	Agreste
2	Bezerros	Escola de Santiago	
3	Bonito	Escola de Maria	
4	Sairé	Escola de José	
5	Gravatá	Escola de Oliveira	
6	Vitória de Santo Antão	Escola de Baltazar	Zona da Mata
7	Vitória de Santo Antão	Escola de Quirino	
8	Glória de Goitá	Escola de Coelho	

Vale salientar que no decorrer do trabalho, as instituições estão identificadas pelas iniciais dos nomes apresentados no quadro 3, em maiúsculas: EF (Escola de Freire), ES (Escola de Santiago), EM (Escola de Maria), EJ (Escola de José), EC (Escola de Coelho), EB (Escola de Baltazar), EQ (Escola de Quirino), EO (Escola de Oliveira), EM (Escola de Meliodas), EA (Escola de Amaro).

Estas instituições estão sítadas nas cidades que correspondem a duas microrregiões do estado, a Zona da Mata e o Agreste. As escolas que estão sítadas na Zona da Mata são: **EC, EB e EQ**. Já as Escolas que estão sítadas no Agreste são: **EF, EE, EM, EJ, EC, EM e EA**. Mesmo não sendo possível a cobertura a todo estado, vimos através destas microrregiões a possibilidade de responder ao nosso objeto de estudo com clareza, levando em consideração nosso respectivo problema de pesquisa.

4.3 OS PARTICIPANTES

A intenção Inicial era ter como interlocutores da pesquisa todo o quadro docente de Educação Física das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM's) de tempo integral da GRE Mata Centro (as duas microrregiões: a Zona da Mata e o Agreste). No decurso da pesquisa, esta expectativa não pôde ser atendida, visto que houve professores que não aceitaram participar da pesquisa, outras encontravam-se afastados da escola (licença). Tivemos como interlocutores 9 professores de 5 cidades.

Estes professores foram entrevistados respectivamente nas escolas em que lecionam. Desde o primeiro contato com estas, estes docentes foram bastante solícitos à participação nesta pesquisa.

Dos 9 interlocutores da pesquisa, 5 foram do sexo masculino e 4, do sexo feminino. No quadro a seguir, apresentamos o número de professores que participaram da pesquisa por ordem de entrevistados.

QUADRO 5: Número de professores entrevistados por escola

INSTITUIÇÃO	PROFESSORES	ORDEM DE ENTREVISTA
Escola de Maria (Bonito)	1	1º
Escola de José (Sairé)	1	2º
Escola de Freire (Bezerros)	1	3º
Escola de Santiago (Bezerros)	1	4º
Escola de Baltazar (Vitória de Santo Antão)	1	5º
Escola de Quirino (Vitória de Santo Antão)	2	6º, 7º
Escola de Oliveira (Gravatá)	1	8º
Escola de Coelho (Glória do Goitá)	1	9º
Total	9	

Para efeito de identificação, neste trabalho, dos docentes utilizamos o seguinte código: P, indicando professor, seguindo o número de ordem das entrevistas (conforme o quadro 4) e as iniciais do EREM (já apresentadas) ao qual está vinculado.

Na sequência, apresentamos todos os procedimentos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa. Deste modo, possibilitamos o acesso ao caminho

percorrido, de forma singular, de nossa pesquisa científica em representações sociais.

4.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

4.4.1 Descrição do Campo

Inicialmente foi realizada um estudo exploratório com a finalidade de identificar o perfil das escolas gerenciadas pelo Estado de Pernambuco. Realizamos um levantamento das instituições que são contempladas com o ensino médio no Estado. A posteriori, fizemos um levantamento das escolas que se enquadravam na modalidade de ensino ao qual o nosso objeto de estudo estava proposto a investigar.

4.4.2 Análise Documental

A partir dos vestígios preservados pelo tempo que a história é construída/reconstruída. A relação do pesquisador com as fontes documentais é uma das bases sobre as quais se edifica a presente pesquisa, visto que as fontes são a matéria-prima básica do pesquisador. São, em suma, indispensáveis para a identificação e análise, no caso do nosso estudo, das representações estabelecidas.

A análise documental tornou-se necessária para alcançarmos o nosso objeto de estudo. Ela pode ser definida como “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2011, p.45).

A análise documental, segundo Bardin (2011), tem como objetivo transformar uma determinada informação, através de procedimentos de transformação. Refere-se, portanto, a uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. Logo, ao que concerne às representações sociais, na análise documental buscamos examinar os documentos e os registros em que os comportamentos, discursos e as práticas são institucionalizados, sendo estes contribuintes diretos para a manutenção ou, até mesmo, para a transformação das representações.

Ainda, conforme Bardin (2011), a análise documental se configura de duas formas: a primeira que permite passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro), ou a indexação, que permite classificar os elementos de informação dos documentos, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, de maneira muito restrita.

Optamos, para esta pesquisa, a indexação como forma de análise documental, pois é a que melhor responde nossos objetivos.

Neste estudo foram analisados os documentos legislativos que normatizam e direcionam a prática pedagógica do professor de Educação Física: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além destes, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) de algumas escolas foram prescrutados no intento de relacionar a influência dos mesmos nas representações da prática pedagógica dos professores de Educação Física.

Tivemos acesso aos PPP's por meio dos professores, coordenações e, rara exceção, gestoras/es. Os demais foram obtidos nas plataformas virtuais de informação pública. Por meio destes documentos pudemos nos orientar acerca das representações sociais estruturadas e estabelecidas em caráter institucional da prática pedagógica do professor de Educação Física.

A partir da análise documental, realizamos uma análise comparativa entre as narrativas dos sujeitos entrevistados e as narrativas apresentadas nos documentos orientadores da prática pedagógica. Essa ação nos concedeu elementos bastante significativos quanto às representações da prática pedagógica.

4.4.3 Entrevistas

Para a coleta e o levantamento dos dados, elegemos as entrevistas semiestruturadas. Segundo Minayo (1994), a entrevista é a técnica mais usada no processo de trabalho de campo. Corroborando com essa afirmativa, Silva (2013, p. 130) aponta que “[...] essa técnica possibilita a interação que viabiliza focalizar as questões pertinentes ao objeto do estudo na perspectiva de cada participante e, ao mesmo tempo, garantir a direção do processo para obtenção das informações necessárias”. Além do mais, é

Pela linguagem, que as representações tomam forma no dinamismo de nomeação e atribuição de sentidos o qual implica o indivíduo todo. Nesse dinamismo, ele é recriado pela própria relação com o mundo, integrando, na complexidade de facetas de seu processo identitário, a riqueza das relações grupais e intergrupais (SILVA, 2013, p.129).

A entrevista, como técnica de coleta na pesquisa educacional, é importantíssima por possibilitar processos de interação interpessoais bastante satisfatórios. A relação direta entre o entrevistador e o entrevistado gera uma concepção de construção de conhecimento bastante enriquecedor para ambos.

As entrevistas propiciaram o aprofundamento dos dados coletados nas etapas anteriores, nos proporcionando uma maior abrangência acerca das representações. Esta etapa da pesquisa nos proporcionou uma maior compreensão do processo de relação estabelecido entre pesquisador e sujeito pesquisado, garantindo uma aproximação direta com o profissional docente. Além disso, possibilitou a reorganização de ideias e de desenvolvimento de sentidos e significados relacionados ao objeto de estudo.

Minayo (1994) considera que as entrevistas são instrumentos produtivos de discursos extremamente relevantes para uma pesquisa social, pois é por meio delas que apreende-se ideias, crenças, opiniões etc. Segundo a referida autora, é na fala que se torna reveladora as condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos. Além de ter o poder de transmitir as representações de determinados grupos, considerando suas condições históricas, sociais e culturais específicas.

A premissa básica é de que entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador. Silva (2013) chama atenção ainda para os cuidados que se deve ter a qualquer tipo de entrevista, pois ela envolve o respeito ao entrevistado por vários aspectos.

Por isso, optamos pela entrevista semiestruturada, por acreditarmos que essa técnica possibilita uma maior interação entre as questões pertinentes ao objeto de estudo e às respostas necessárias para tal. Além de garantir informações detalhadas de nosso problema de pesquisa através da fala.

Silva (2013) nos alerta a respeito da respeitabilidade acerca desse processo de coleta de dados através da entrevista. Tendo em consideração este fator, para a realização das nossas entrevistas, foram acertados previamente locais e horários

convenientes à necessidade e disponibilidade de cada sujeito. A gravação das entrevistas contou com a autorização expressa (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) por cada entrevistado/a.

As entrevistas foram realizadas nas Escolas de Referência em Ensino Médio, com perguntas semiestruturadas, idênticas – importante para que não houvesse nenhuma discordância científica na análise de dados –, para todos os participantes. Iniciávamos sempre com uma conversa espontânea, embasadas em informações necessárias para o desenvolvimento da entrevista, servindo-nos de um breve aquecimento. Neste momento inicial, nos orientávamos em relação aos procedimentos com a entrevista e à assinatura do termo de consentimento. Em seguida, iniciávamos a entrevista a partir do roteiro com três perguntas básicas: a) O que é prática pedagógica?, b) Há fatores que influenciam a sua prática pedagógica? E c) Você acredita que o fato de estar atuando em uma escola de tempo integral influencia positivamente na sua prática pedagógica?

4.4.4 Análise dos Dados

Considerando a análise e tratamento dos dados uma etapa importantíssima no processo da pesquisa, adotamos a metodologia de análise de conteúdo, desenvolvida por L. Bardin, a qual facilita organizar as categorias de análise que irão emergir dos discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Segundo a concepção da estudiosa, a análise do conteúdo é constituída por:

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos- é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 2011, p. 9).

É a partir da análise do conteúdo, segundo Bardin (2011), que podemos obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo, indicadores para inferir o conhecimento relativo às condições de produção/recepção de tais mensagens.

A análise do conteúdo não está caracterizada aqui como um instrumento, mas sim como um conjunto de técnicas das comunicações. Dessa forma, torna-se a técnica de análise mais indicada para a investigação das pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais, uma vez que expõe o real sentido da mensagem. Pode ser aplicada para o estudo de grande diversidade de objetos de investigação, tais como: atitudes, valores, crenças, representações etc.

Adotamos, também, como procedimento de tratamento e análise dos dados das entrevistas, a análise categorial/temática, por ter como objetivo “descobrir os núcleos e sentidos que compõem a comunicação, seja através da frequência, presença ou ausência das unidades de significação” (SILVA, 2010, p. 90). Tal procedimento permitiu identificar as representações permeadas nos discursos dos sujeitos pesquisados.

Bardin (1977) assegura que uma pesquisa que se propõe a fazer uma análise temática, busca descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis (BARDIN, 2011, p. 105).

Nesta pesquisa, a análise foi constituída por quatro etapas básicas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) tratamento dos resultados obtidos, e 4) interpretação dos resultados, a partir da inferência. Com isso, a análise temática supriu as demandas de análise desta pesquisa com êxito.

5 PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados obtidos das entrevistas semiestruturadas, possibilitando a aproximação dos sentidos das representações

sociais dos sujeitos em relação à prática pedagógica do professor de Educação Física.

5.1 PERFIL DOS PROFESSORES QUE COMPUSERAM A PESQUISA

Os professores que contribuíram com o constructo da pesquisa são em sua maioria do sexo masculino (55,6%). Os de sexo feminino são 44,4%. Quanto a faixa etária, 33,33% dos entrevistados têm entre 20 a 30 anos; 33,33%, entre 31 a 40 anos e, 33,33%, 41 a 55 anos.

Em sua grande maioria dos casos (55,6%), os professores que compuseram a pesquisa possuem vínculo com o estado através de contrato temporário. Enquanto apenas 44,6% possuem vínculo efetivo. 77,8% dos professores entrevistados têm formação inicial em universidades públicas, enquanto 22,2% tiveram sua formação inicial em instituições privadas. Quando reportamos à pós-graduação, apenas 33,3% não possuem nenhum tipo de curso de pós-graduação, seja ele *lato* ou *strictu sensu*, enquanto 66,7% possuem cursos de pós-graduação. Vale salientar que o nível mais alto de formação, dentre os entrevistados, é o mestrado.

Quanto ao tempo de docência, verificamos que 55,6% dos professores têm experiência docente de 1 a 10 anos; 33,3% de 10 anos e 1 mês a 20 anos de experiência docente, e 11,1% possuem experiência acima de 20 anos e 1 mês. Desses dados podemos conferir que os professores de Educação Física das escolas de tempo integral da GRE Mata Centro possuem, em sua grande maioria, larga experiência de docência.

Com este perfil, podemos compreender o quão as representações sociais da prática pedagógica dos professores podem se alterar de acordo com sua formação, seu tempo de docência, etc.

5.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para Moscovici (2015), a representação social é composta por um conjunto de proposições, reações, construções compartilhadas ao longo do tempo por determinados grupos sociais em relação a um determinado objeto. Estas, são

constituídas por fontes de experiências, culturas, conceitos, formas de condutas etc., proporcionando assim a construção de universos de opiniões distintas.

Partindo dessa definição, procedemos a análise temática, buscando elencar os sentidos construídos pelos sujeitos acerca das representações sociais de sua prática pedagógica. Conseguimos encontrar quatro grandes categorias que por sua vez nos ajudaram a tratar da melhor forma o fenômeno investigado: **dimensão pedagógica; dimensão socioafetiva; elementos dimensão política/estrutural; e dimensão da profissionalização**. Salientamos que estas categorias são parte integrantes de um todo, onde serão discutidas numa perspectiva integradora, visto que são interdependentes.

5.2.1 Representações sociais sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física ancoradas na dimensão pedagógica

A partir desta dimensão pedagógica, surgiram três subcategorias das narrativas dos professores que compuseram a amostra, foram elas: **formação docente; prática docente e prática pedagógica**. Cada uma delas se estabeleceram com as narrativas como estratégia de organização, porém não se isolam.

Quando adentramos nessa dimensão, percebemos o quanto os professores estão imersos nela, de modo que, não se percebem parte integrantes do constructo educacional. Os dados obtidos fazem refletir acerca da necessidade de se pensar na **formação docente**, compreendendo a formação continuada como um fator primordial para o professor.

A formação continuada compreendemos como um processo complexo e multideterminado. Nóvoa (2002) caracteriza a formação continuada como um processo permanente, diretamente integrado ao dia a dia dos professores e das escolas, além de reforçar a importância da mesma que está fundamentada na experiência profissional do docente. O autor alerta ainda que um trabalho reflexivo e crítico sobre essa experiência torna-se indispensável.

O processo de formação do professor, seja inicial ou continuada, está diretamente relacionado com a construção de sua formação docente. Sobre isso, vejamos a advertência que alguns professores fazem sobre esta problemática:

A formação continuada é necessária. pois sabemos que há déficits, pois uma coisa é estarmos na universidade, muitas vezes os estágios não são suficientes, no meu caso, eu tive uma experiência a mais, pelo fato de ter participado de projetos, há alunos que não têm esta oportunidade. Eu acredito que as políticas de formação continuada contribuem como suporte para os professores. Porém essa formação tem que ser pensada de forma reflexiva e crítica, exigindo opinião dos professores e não ser apenas projetos prontos sem flexibilidade. (P5EB)

Através da narrativa desse professor, podemos identificar algumas preocupações com sua formação. De início identificamos uma fala apontando falhas na formação inicial, fragilizada, que não “prepara” o professor para a prática docente. Por outro lado, aponta a importância singular da formação continuada crítica e reflexiva, reconhecendo a necessidade de se refletir sobre a formação do professor.

Nessa perspectiva, Tardif (2002, p. 287) afirma que

[...] a formação de professores supõe um continuum, no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alterar com fases de formação contínua [...] as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial da universidade; trata-se no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente.

O processo formativo do professor é um fator primordial para o desenvolvimento de sua prática docente e, principalmente, sua prática pedagógica. Porquanto, a necessidade de constantes atualizações pedagógicas, tornam-se cada vez mais evidentes no contexto educacional. Vejamos uma outra fala quanto a essa questão:

Eu acredito que só a graduação, que é um degrau, não é suficiente. Pois, na nossa prática, precisamos estar buscando e reciclando conhecimentos, através de cursos, palestras, reuniões, mesas redondas, congressos; buscando cursos que venham somar à sua prática, dentro do seu contexto e realidade, inclusive, cursos extras, quando você quer inovar, porque continuar na rotina, faz com que a educação não evolua e vá para o lugar de destaque. (P1EM)

E por fim, a própria qualificação profissional do professor, que é o fator mais importante. (P1EM)

Na primeira fala acima, podemos identificar o quanto a formação inicial e continuada do professor pode interferir diretamente na prática pedagógica do docente. Vemos um discurso onde aponta diversas alternativas de formação, vinculadas ao desejo de uma progressão educacional historicamente buscado pelos mais esperançosos educadores. Mas, o que nos permite analisar nessa narrativa é a possibilidade de melhora em sua prática que o professor enxerga através das formações continuadas. Com isso, o professor compreende a formação continuada como um fator primordial para a melhora de sua prática e, conseqüentemente, à educação.

Em contra partida, Souza (2006) nos adverte que a formação do professor não decorre da ação, mesmo que em coletividade, mas da *práxis* pedagógica de várias instituições formadoras e de várias experiências formativas que vão construindo ao longo da vida e de seus ambientes culturais.

Ainda sobre a narrativa do professor (P1EM), o mesmo apresenta a “qualificação profissional” como o fator mais importante para uma prática docente de qualidade. Esse relato, nos fornece uma informação bastante significativa, como vimos, a maioria dos professores entrevistados possuem no mínimo pós-graduação *lato sensu*, mas apenas este professor reportou a importância da qualificação como um fator de relevância para o constructo de sua prática.

Compreendemos a **prática docente** como uma outra subcategoria estruturante da dimensão pedagógica. Com esta analisamos os sentidos que os professores trouxeram em suas falas sobre a própria prática, o que afeta diretamente na sua representação social da prática pedagógica.

Mas por outro lado, a escola integral, deixa muito a desejar, um problema da nossa área é o livro didático que nós não temos, para termos uma referência. (P1EM)

Na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, os processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço onde se ensina. (P7EQ)

O P1EM trás em seu discurso uma questão muito discutida e debatida entre pesquisadores da área pedagógica da educação física: a ausência de um livro

didático específico para a disciplina. O professor aponta essa questão/problema que interfere diretamente em sua prática docente.

Na narrativa seguinte, o P7EQ já nos apresenta a íntima relação entre a prática docente e os processos de formação, bem como seus impactos em sua prática pedagógica. Afirmamos isso, respaldando-nos no que Souza (2006, p. 7) afirma, quando diz que a “prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica.”

É evidente que o processo de construção da prática pedagógica do professor se dá por meio de vários fatores pedagógicos. Desta forma, vejamos o que alguns professores têm a nos contar ainda mais em relação a sua prática docente:

Outro ponto positivo, é a possibilidade de realizarmos vários projetos, respeitando os eixos temáticos em todas as unidades... (P3EF)

Isto varia muito, pois, depende da clientela, do espaço que você trabalha, então, existem vários elementos externos que interferem na nossa prática, as vezes nem sempre o planejado vai surtir um bom resultado. (P4ES)

fazemos todo o planejamento anual, mas eu dou meu máximo até o mês de agosto, mas depois disso é complicado, porque todos estão cansados e a maioria não consegue mais vir para a escola e nós já estamos cansados. (P4ES)

Como bem podemos observar na fala do P3EF, há algumas possibilidades que o professor pode utilizar na escola de tempo integral como estratégia de fomentar sua prática docente.

Na segunda narrativa, o professor estabelece a relação com seus discentes, reportando-se a estes como “clientela”, e não como discentes, estudantes ou aluno. Notamos uma representação social estabelecida de mercado que o professor construiu, onde enxerga seu discente como um cliente, a educação como uma mercadoria e sua aula como produto.

Esse mesmo professor, nos mostra uma condicionante ainda mais grave que afeta diretamente em sua prática pedagógica. Sua prática docente está condicionada ao não cumprimento da função do professor no âmbito educacional. Por isso, a importância de traçar o perfil do profissional. Eis aqui um professor com

37 anos de experiência na educação básica, com seu discurso generalista em relação ao processo de ensino aprendido.

Mas isso não é exclusividade do P4ES. Quando analisamos mais alguns espaços de fala, percebemos que o professor P6EQ, também enxerga por essa lógica mercadológica da educação.

Nós trabalhamos com um grupo de alunos que vem da escola municipal e particular, então é uma junção dessas comunidades escolares e quando chega aqui, tentamos, tratar por igual esta clientela e temos também alunos da zona rural. (P6EQ)

Esse discurso neoliberal que encontramos nas falas desses professores, pode ser compreendida como um processo estrutural que foi construído ao longo da história educacional, como sinalizamos no capítulo 2. Mas essa construção é, segundo o Coletivo de Autores (1992), estruturada por três características de extrema importância no processo de reflexão pedagógica: a diagnóstica, judicativa e teleológica.

Percebemos também, um desprestígio pelo campo pedagógico da educação física, visto que para alguns ainda é vigente o paradigma da esportivização, como salienta o Coletivo de autores (1992), que a perspectiva da Educação Física escolar tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem. E como já sublinhamos anteriormente, acaba refletindo diretamente na prática docente.

Logo, a educação integral, na área de Educação Física, ela poderia enfatizar a Educação Física, na questão da prática, que já é uma necessidade, não querendo desvalorizar a teoria. Eles (os alunos) possuem 9 aulas por dia e ficam praticamente ociosos, o dia todo dentro da sala, encontram na Educação Física, o movimento do corpo, para que ele faça uma expressão corporal. (P1EM)

Podemos identificar um outro aspecto a ser considerado nesta dimensão, que é a desarticulação entre a teoria e prática. O P1EM, como constatamos na fala acima, estar atrelado ao paradigma dicotômico teoria e prática, que ainda está vigente na prática docente do professor de Educação Física. O mesmo professor enxerga a aula de educação física como uma válvula de escape para os alunos e não como um processo de produção de conhecimento e cidadania. Essa dicotomia,

segundo Coletivo de Autores (1992), é associada ao processo de desarticulação entre a teoria e a prática, sendo que não há prática sem teoria e vice-versa, o que Souza (2006) denomina de práxis pedagógica.

Quando partimos para analisar as narrativas concatenadas à subcategoria da prática pedagógica, notamos vários discursos difusos entre os professores que participaram da pesquisa. Quando perguntados acerca do como eles enxergavam a prática pedagógica, obtivemos vários resultados. Vejamos as seguintes respostas:

Eu acredito que a prática pedagógica é de extrema importância, pois, é um processo onde estar interligado o educador e o educando, na busca do conhecimento e do aperfeiçoamento. (P1EM)

eu acredito que a prática pedagógica se intitule na participação direta do professor, tanto na instituição como na formação do alunado. (P2EJ)

[...] a prática pedagógica se trata de ações onde ocorre intervenções, e estas têm que ter a participação do professor e do aluno. (P3EF)

Para mim a prática pedagógica dentro da Educação Física, são os conteúdos vivenciados, mas não só isto trabalhado na escola, acredito que dentro desta proposta temos também a questão do dia a dia do adolescente[...]A prática pedagógica transita no âmbito social também, este é um elo importante. (P6EQ)

O que os professores trazem em suas falas acima, nos faz refletir acerca da representação da prática pedagógica vinculada à relação professor-aluno. Nas narrativas acima observamos essa preocupação nesta relação como um fator primordial para a prática pedagógica. Observamos também que alguns professores entendem a prática pedagógica como sendo os conteúdos ensinados aos alunos, porém Libâneo (1985, p.39) nos mostra que "[...] os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais", pois "não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social."

Lembramos que, como já foi abordado nesta pesquisa, a prática pedagógica, em seu sentido de práxis, caracteriza-se sempre como uma ação consciente e

participativa, que emerge a partir da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (FRANCO, 2016). Em contra partida, encontramos, através de outro espaço de fala, narrativas que divergem um pouco das anteriores.

É um conjunto de elementos que culmina dentro da aula, ela vai desde o conceitual, procedimental e atitudinal do aluno, este conjunto de ação vai ter como resultado, o que você espera do aluno. (P4ES)

É algo que vem além da prática didática, que envolve as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, a organização do trabalho docente, e as expectativas do docente. (P9EQ)

Estes professores entendem a prática pedagógica como um conjunto de ações que se intercalam. Ora se estrutura no aluno, ora nos vários aspectos pedagógicos que o professor pode se utilizar. Compreendemos que essas representações elencadas pelos professores, surgem a partir de elementos oriundos de um saber que diz algo sobre o estado da realidade (JODELET, 2001). Com relação a esse aspecto, as falas dos professores abaixo indicam alguns pontos que influenciam diretamente em sua prática pedagógica.

Então eu preciso me avaliar e ver se minha prática pedagógica está funcionando, mudo as estratégias e abuso dos recursos didáticos que tem disponível na escola. (P7EQ)

Os critérios que influenciam a prática pedagógica, temos a questão da organização, planejamento, pesquisa e execução e as discussões em sala de aula e em todo o processo escolar. (P8EO)

Há uma confusão na compreensão de prática pedagógica e prática docente. Pois, segundo Souza (2006), os professores cometem um grande equívoco quando não diferem prática docente de prática pedagógica, e isso afeta diretamente na representação que o professor pode ter sobre sua prática pedagógica.

Para finalizar a análise dessa dimensão, deixamos aqui uma questão para reflexão: o que falta aos professores de Educação Física para compreenderem sua prática pedagógica e assim a concretizarem? O que vimos, através da análise desta dimensão, é o fato dos professores necessitarem de uma formação contínua e

continuada, para que, se entendam como parte produtora de conhecimento, e assim reestruturar sua prática pedagógica.

5.2.2 Representações sociais sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física ancoradas na dimensão socioafetiva

Segundo Silva (2013), essa categoria se estrutura através de elementos do campo afetivo, que se justificam através das relações estabelecidas entre o conhecimento, nesse caso da Educação Física, e os elementos sociais, nos quais se estruturam as relações interpessoais entre professor e aluno. Buscamos analisar nas falas dos professores, o como essa dimensão se estrutura em seus discursos, estabelecendo a relação da escola e suas relações afetivas.

O afeto é parte primordial do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Silva (2013, p. 244), “o afeto é considerado o elemento básico da afetividade, o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhado sempre da impressão de dor ou prazer, de gostar ou não gostar”.

[...] precisamos estar sempre motivados para motivar também o aluno e mostrar a ele que o caminho é a educação. (P1EM)

[...] os espaços físicos não conseguem atender a demanda e o docente sofre, estudantes, todos da comunidade escolar. (P7EQ)

O discurso desses professores circula a preocupação do como o processo afetivo pode influenciar no seu desempenho. Enquanto o primeiro, focaliza seus esforços na motivação como um fator importante, o segundo professor centra-se nas dificuldades que encontram, estabelecendo um sentimento de sofrimento para todos da comunidade escolar. É importante que o professor seja capaz não só de ter domínio dos aspectos cognitivos, mas também afetivos.

O afeto também pode ser caracterizado por uma necessidade que se encontra na maioria das vezes nas famílias, e isso pode interferir diretamente na representação do professor. A esse respeito alguns professores relatam as seguintes preocupações:

eu tento almoçar com o aluno, procuro saber porque o aluno falta, pois passamos mais tempo com eles do que com a família [...] crianças e jovens que chegam na escola sem nenhum tipo de valor educacional e a escola, precisa parar a parte pedagógica, para falar sobre o setembro amarelo, a violência contra a mulher, o uso de drogas. (P2EJ)

Outra coisa que foge da prática pedagógica e acaba influenciando é a ausência da família na escola, a escola integral, tornou-se depósito de adolescentes. (P4ES)

Temos alunos que vêm de famílias carentes, e encontra dentro da escola de referência este equilíbrio, de tratar as pessoas bem, dar atenção, dentro das propostas a mais importante é a convivência. (P6EQ)

Esses discursos trazem a família como um fator influenciador para as construções de determinados elementos que compõem a prática pedagógica do professor. Podemos observar que o P2EJ tem uma representação da função da escola que não é fomentar formações de cunho socioafetivo, mas sim apenas de cunho pedagógico. Para outros professores, esta dimensão é primordial para uma melhora em sua prática docente, conseqüentemente sua prática pedagógica. Vejamos a seguir o que alguns professores têm a dizer sobre isso:

Todos os dias eu ensino e todos os dias eu aprendo, a troca e o afeto são gratificantes. (P5EB)

A partir do contato, percebemos que os alunos se sentem mais confiantes em relação ao professor, quanto mais eu convivo, mais eu conheço meus alunos. (P9EC)

Um dado bastante interessante que essa dimensão nos fornece é a possibilidade de compreendermos que a afetividade é de fundamental importância na determinação de elementos da prática pedagógica, e vimos isso através das falas da maioria dos professores.

5.2.3 Representações sociais sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física ancoradas na dimensão política/estrutural

Nessa dimensão, esta pesquisa se propôs a analisar os elementos que estruturam a prática pedagógica do professor através de políticas educacionais,

mais especificamente. Ou seja, analisar elementos que estão vinculados à estrutura e acesso à materiais didáticos que os professores têm para estruturar sua prática pedagógica. Através das análises podemos identificar que é essa a categoria que mais aparece nas representações dos professores. Vejamos o que os professores têm a falar sobre isso:

Nossa escola não foi projetada para ser de tempo integral, se observamos, podemos ver que no máximo ela comporta o ensino fundamental, a estrutura é precária[...]deixa muito a desejar em estrutura física, principalmente para mim, professor de Educação Física, que não tenho uma quadra, não tenho um espaço adequado para minhas aulas. (P2EJ)

Com relação a estrutura, como nossa quadra que não é coberta e recebe interferência dos fatores externos, e acaba interferindo nesta prática. (P3EF)

Temos espaço físico inadequado, o cansaço, as vezes a alimentação que não é tão adequada, não conseguimos ter um bom resultado como produto. (P4ES)

Todo professor deseja ter uma quadra coberta, uma piscina, um espaço destinado a Educação Física, mas infelizmente no estado de Pernambuco muitas escolas não têm quadra e outras têm, mas não são apropriadas. (P6EQ)

No meu caso, além de não ter uma quadra adequada ela ainda é descoberta, não tenho espaços diversos, uso o estacionamento da escola, uma sala de aula que fiz de sala de dança e a quadra quando o sol não está quente. (P7EQ)

Através das narrativas acima, percebemos o quanto os professores dão importância para essa dimensão. Suas falas exprimem o desejo de uma estrutura física que sejam favoráveis ao desenvolvimento de sua prática. A representação dessa dimensão chega a ser a mais importante para o constructo da representação da prática pedagógica do professor de Educação Física. É inegável que os professores apresentem dificuldades em construir sua prática pedagógica, mas essas dificuldades aumentam pelo fato das escolas possuírem espaços inadequados para suas atividades. A quadra é de tamanha importância para determinados professores, que a compreendem como um laboratório. “Temos a dificuldade de não possuir uma quadra, que pode ser considerada nosso laboratório, quando cheguei já fui vendo como eu poderia melhorar a minha prática.” (P7EQ)

Essa dificuldade é sinalizada por todos entrevistados, corroborando o que o Coletivo de Autores (1992) já alertava. Em sua obra estabelece uma leitura acerca da questão do espaço, visando esclarecer que o tratamento dado ao conhecimento nessa área, articulado organicamente à organização do tempo, exige que na escola se construam espaços diferenciados das outras disciplinas, por exemplo: quadras, piscinas, campos, salas especiais etc.

Além da preocupação estrutural, os professores demonstraram o *deficit* ou até mesmo a ausência de materiais didáticos necessários à prática pedagógica. Vejamos o que dizem esses professores em relação a essa questão.

Temos também a falta de materiais, que não é uma exclusividade do município a última vez que fizemos uma compra de materiais foi há 3 (três) anos. (P4ES)

Temos o ato de ter poucos materiais, assim que cheguei, fiz solicitação, tentei entender, porque não temos uma quadra, sendo que vem recursos, temos vários laboratórios e não temos uma área pensada para Educação Física. (P5EO)

Nas minhas aulas de Educação Física eu tenho muita dificuldade na questão de materiais, eu tenho quase nada e o que tem está em mal estado. (P7EQ)

O fato de não possuírem materiais adequadas, ou até mesmo nenhum material, configura uma problemática de caráter político. Pois, como podemos analisar nas falas, as licitações foram feitas pelos professores, há dinheiro destinado especificamente para compra desses materiais, mas infelizmente não há uma concretização da aquisição dos mesmos. Nos estudos do Coletivo de Autores (1992, p. 40) é ressaltado que

Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos.

Percebemos que o acesso, ou não, a materiais específicos está diretamente interligado à representação que o professor pode elaborar de sua prática pedagógica. Isso é demonstrada pelas narrativas que analisamos. O acesso a

materiais de qualidade permite aos professores a possibilidade de desenvolverem uma prática pedagógica de qualidade. Isso reforça a afirmativa de Freitas (2012), quando considera que as escolas estão estruturadas por um modelo capitalista de educação, onde a escola pública foi pensada para a produção de mão de obra barata, e o seu sucateamento torna-se necessário para a concretização disso.

Dentre todas as escolas que fizeram parte da amostra, apenas uma possuía uma estrutura considerada adequada para o trabalho do professor de Educação Física. “O que posso falar com relação a isto, é que aqui temos uma boa estrutura, quadra coberta, com material esportivo para todas as modalidades.” (P1EM)

Notadamente percebemos que a representação acerca da dimensão política/estrutural é unanimidade dentre os professores entrevistados. Pois, todos relatam que uma “boa estrutura” se torna necessária para uma boa prática pedagógica. Percebe-se o quanto a estrutura defasada interfere diretamente na prática pedagógica do professor. Através das entrevistas, conseguimos enxergar que os discursos com a relação à estrutura, fortalecem a representação do professor sobre sua prática pedagógica.

5.2.4 Representações sociais sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física ancoradas na dimensão profissional

A categoria profissional é formada por elementos que expressam o entendimento sobre a identidade profissional do professor. Para fins de análise, foram considerados os aspectos da profissionalização: o profissionalismo e a profissionalidade, que respectivamente representam o aspecto externo e interno, (RAMALHO, 2006). Porém, quando analisamos as narrativas dos sujeitos do nosso estudo, notamos que o aspecto do profissionalismo não esteve presente nas falas de forma tão expressiva quanto o aspecto da profissionalidade. Isso decorre do processo de trabalho que o professor de Educação Física se submete nas escolas.

Vale ressaltar que o aspecto da profissionalidade, de acordo com Núñez e Ramalho (2008, p. 04)

[...] expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas

atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão.

Desta forma, vejamos o que encontramos nos discursos dos sujeitos sobre a categoria profissional:

Acredito que dentro desta proposta integral, nós observamos o quanto temos que nos adaptar, porque é algo novo em relação as outras. Mas percebemos também o quanto crescemos com isso, melhoramos a questão da convivência e da parte pedagógica. (P6EQ)

Ser professor de vínculo temporário tem suas dificuldades, tanto na convivência quanto no acesso de materiais sem contar na aceitação de ideias, o bom que nessa escola a gestora é muito participativa, justa, então eu sempre tenho o apoio dela nas minhas ideias e propostas para melhoria do ensino-aprendizagem dos meus estudantes. As dificuldades vêm, mas não podemos parar. Se reinventar é preciso. (P7EQ)

Fomos vendo uma área que pudéssemos dar aula. Eu tive que repensar minhas aulas. (P8EO)

Essas três narrativas são significativamente expressivas quanto à categoria sob análise. Os professores expressam o processo de adequação e readaptação do seu trabalho pedagógico de forma constante. Conforme Núñez e Ramalho (2008), a profissionalização torna-se um movimento ideológico, no momento em que repousa em novas representações da educação. Deste modo, através dos discursos, percebemos que as representações se contextualizam a partir de um conjunto de barreiras impostas no processo de trabalho. Vejamos o que os professores relataram quando outros obstáculos se tornaram presentes.

Então, queremos trabalhar rendimento e não conseguimos trabalhar isto. Aqui é apenas um professor e 12 turmas. (P1EM)

Uma parte do meu décimo terceiro eu compro de materiais, porque se não, eu não consigo dar aula [...] e algo gritante é que os professores de escola integral, vivem enfadados e

muitos têm procurado a remoção para uma escola de ensino semi-integral. (P4ES)

Compreendendo a importância do professor no processo de formação do aluno, salientamos também a importância do investimento profissional do docente. Isso é reforçado por Silva (2013, p. 250), quando afirma que “O desenvolvimento profissional envolve formações inicial e continuada articuladas a um processo de valorização da identidade docente”. Como podemos notar nas narrativas dos entrevistados, depreendemos que o processo de desvalorização profissional é alimentado através do sucateamento da prática docente, da ausência de material didático-pedagógico, da aquisição de material pelo professor usando de seu próprio salário. Tudo isso elabora representações, por parte do professor, a não valorização do profissional, esvaziando sua prática e desvalorizando sua importância para a formação do aluno.

6 CONSIDERAÇÃO FINAIS

Ao debruçarmos nas representações sociais da prática pedagógica do professor de Educação Física, das Escolas de Ensino em Tempo Integral de Pernambuco, deparamo-nos com uma construção histórica destas representações pelo professor. Compreendemos que a representação construída ao longo dos anos perpassa por muitas dimensões, entrelaçadas pela complexa manifestação de movimentos simbólicos estabelecidos no processo de formação inicial e continuada do professor de Educação Física.

Para chegarmos a essa percepção, foi necessário perpassar por determinados processos de construção da pesquisa. Inicialmente percorremos as mais variadas bases de dados e repositórios para identificarmos as pesquisas que se utilizavam da TRS como aporte teórico-metodológico. Esse levantamento nos permitiu identificar as que se utilizavam da teoria e, por conseguinte, traçarmos uma melhor estratégia de pesquisa. A partir desse levantamento, concluímos que havia um quantidade relevante de pesquisas que fazem uso da TRS. Contudo, não detectamos pesquisas que se propuseram a investigar o que estávamos propondo, o que nos deu respaldo significativo para avançarmos em nossos estudos.

Realizamos a explanação inicial acerca da construção histórica da educação, escola e escola de tempo integral no Brasil, debatendo com diferentes autores/pesquisadores. Nos foi possível compreender, em caráter exploratório, como estas se alinhavam historicamente e como influenciam diretamente na representação do fenômeno que propusemos analisar nesta pesquisa.

Acercamos da construção histórica da Educação Física no Brasil. Trouxemos alguns autores como proponentes para discutirmos sobre essa disciplina. Essa discussão, para a pesquisa, foi de extrema relevância para compreendermos o como a Educação Física se desenvolveu no Brasil e o como foi inserida no contexto educacional. Este movimento nos proporcionou a apreensão da interligação entre a construção histórica da Educação Física e a representação que os professores têm sobre a sua prática pedagógica, visto que a representação social é um constructo.

Discorremos também sobre a prática pedagógica, sendo que nesta pesquisa foi alvo de uma análise conceitual e propositiva. A abordamos através de sua organização e da forma que pode ser compreendida e distorcida em seu contexto. Assimilamos que a prática pedagógica deve constituir-se pelo processo de

humanização. Esta alegação é sustentada na participação direta dos sujeitos no processo de construção do conhecimento.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores de Educação Física das Escolas de Tempo Integral da GRE Mata Centro de Pernambuco, galardoaram o estudo, permitindo-nos identificar as representações sociais dos professores acerca de sua prática pedagógica alicerçadas na dimensão política/estrutural. Esta dimensão permeia as representações que os professores possuem da prática pedagógica da Educação Física, ligadas diretamente à prática e às condições de trabalho (estrutura física, materiais didáticos etc.) disponibilizadas ao professor.

Também pudemos identificar outra dimensão com bastante relevo, a pedagógica. Nesta pudemos identificar as categorias de análise (dimensão pedagógica; dimensão socioafetiva; elementos dimensão política/estrutural, e dimensão da profissionalização) com as quais fomos possíveis identificar, de forma conceitual, como os professores enxergam sua prática pedagógica. É a partir dessa dimensão que compreendemos a representação que o professor tem de sua prática, estruturando-se, com eminência, na dimensão política/estrutural.

Também foi possível observarmos a influência em destaque da categoria afetiva, que implica nos diversos sentimentos atrelados às condições de trabalho que os professores enfrentam diariamente.

Outra dimensão, foi a profissional, constituída por representações profissionais, considerando os aspectos da profissionalização (o profissionalismo e a profissionalidade). Proporcionou-nos compreender como os professores se estruturam dentro do ambiente profissional e como isso influenciou na construção de sua representação.

Apesar da grande maioria dos professores serem de instituições de Referência em Ensino Médio de tempo integral diferentes e de microrregiões distintas, percebemos que não há uma grande distorção da representação social da prática pedagógica entre esses professores. Pudemos identificar vários elementos consensuais e como visto nos resultados apresentados.

A reportarmos ao nosso objetivo maior da pesquisa, constatamos que as representações sociais da prática pedagógica dos interlocutores da pesquisa, são imbuídas de diferentes processos construídos historicamente e cotidianamente pelo professor, através de sua formação inicial e contínua e de sua prática docente.

Identificamos que a dimensão política/estrutural é o alicerce maior da construção da representação da prática pedagógica do professor. Neste sentido, pudemos perceber que as representações desses professores surgem a partir de necessidades.

Vale salientar que os resultados encontrados nesta pesquisa não esgotam os debates sobre as representações sociais da prática pedagógica do professor de Educação Física das escolas de tempo integral. Pelo contrário, os dados aqui encontrados são propositivos para a construção de novas pesquisas que discutam a respeito da prática pedagógica do professor de Educação Física e de outros objetos de estudo. Trata-se de uma questão complexa e que necessita de pesquisas.

Deixamos algumas proposições acerca de possíveis estudos que venham a ser realizados. Percebemos ao longo desta pesquisa, o quanto os professores de Educação Física sofrem com as condições de trabalho ofertadas. A estrutura e o acesso aos materiais didáticos são de suma importância para se obter bons resultados pedagógicos, e isso foi o que mais nos deparamos nos discursos dos professores entrevistados. Então se faz necessário pensarmos acerca do cenário atual em que os professores de Educação Física se situam no processo de trabalho.

Por fim, uma outra questão que nos inquieta e que nos estimula a continuar o processo de pesquisa são as representações sociais da prática pedagógica da educação física elaboradas pelos alunos dos EREM's de Pernambuco. Este estudo complementaria a nossa pesquisa atual, na qual buscamos analisar as representações dos professores, e neste caso, poderemos desenvolver análise comparativa entre ambas as representações.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARNI, Mara J.; SCHNEIDER, Ernani J. A Educação Física no Ensino Médio: relevante ou irrelevante? **Revista Leonardo Pós**, Blumenau, v. 1, n.3, p. 15-20, 2003. Disponível em: <http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-02.pdf>.
- BENVEGNÚ JÚNIOR, A. E. Educação física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Rev. de Educação do IDEAU**, Vol. 6 – Nº 13 - Janeiro - Julho 2011.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BRAGA, M. M. S. C. **Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.
- BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista** – Curitiba, Editora UFPR, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012.
- BRASIL. **Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco: Educação Integral**. Pernambuco. 2018.
- CALHEIROS, V.; SOUZA, M. S. Avaliação como categoria: elementos para uma discussão. **Revista Kinesis**, Santa Maria, 32 ed., v. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/kinesis/article/view/15606>. Acesso em 15 de maio de 2017.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas – SP. Papyrus, 3º ed., 1991.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo, Cortez, 1992.
- CONCEIÇÃO, S. S.; SCHNEIDER, H. N.; SOEIRA, E. R. Pedagogia freiriana: o currículo e a prática pedagógica no processo de aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.1, p. 204-229 jan./mar. 2019.
- CUNHA, W. X. **A prática pedagógica de professores do Instituto Federal de Pernambuco na qual se usam dispositivos móveis**. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2017.

DARIDO et al. **Pedagogia Cidadã**: Cadernos de formação: Educação Física. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; BETTI, Mauro. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DUTRA, P. F. V. Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio. **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Porto, Portugal. 2014. Disponível em https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PauloDutra_GT2_integral.pdf.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática**: construção da teoria pedagógica como categoria da prática pedagógica – experiência na Disciplina Escolar Educação Física. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – FE, UNICAMP, Campinas, 1997.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, Vol. 19, nº 28, p. 27-37 Jul. de 2007. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9123/9549>.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dez. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; PAPERT, S. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

FREIRE, V. C. C.; PAULA, K. B. A institucionalização do método lancasteriano durante o período do império brasileiro. In: **ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2.**, 26 a 28 set. 2013. Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza (CE), 2013. p. 671- 680.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

_____. _____. 11. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FRIZZO, G. Trabalho Pedagógico: conceito central no trato do conhecimento na pesquisa em Educação. **Rev. Trabalho Necessário**, ano 6 - número 6 – 2008.

GOERGEN, P. Espaço e tempo na escola: a liquefação dos sólidos modernos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 10, n. 2, 11. 2005.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Ed. Atlas, 2008.

GÓIS JÚNIOR, E., SIMÕES, J. L. (2011). **História da Educação Física no Brasil**. Recife-PE: Universitária da UFPE

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. Contribuições das representações sociais para análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L. *et al.* (Org.). **Educação e Trabalho: representações, competências e trajetórias**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. P. 11-26.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.

LINDOSO, R. C. B. **O corpo nas representações sociais do professor de esporte**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

LORENZINI, Ana Rita. **Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica**. Tese (Doutorado em Educação) – FE, UFBA, Salvador, 2013.

MACHADO, T.S., et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, 16(2):129-47, 2010.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. **História da educação escolar no Brasil: Notas para uma reflexão**. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 4, Fev/Jul, 1993.

MAZZOTI, A. J. A. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações a educação. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender / ENDIPE** – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MÉSZÁROS, I. Educação para além do capital. **Intervenção na abertura no Fórum Mundial de Educação**, Porto Alegre, Brasil, 28 jul. 2004. Tradução T. Brito.

Disponível em: http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html. Acesso em: 15 jan. 2019.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A, F; SILVA, T, T. **Currículo, Cultura e Sociedade**- 10. ed.- São Paulo, Cortez, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image et son publique**. Paris: PUF, 1961.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. (1978).

_____. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. 11 ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes. 2015

NÚÑEZ, I. B., RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación** ISSN: 1681-5653 n.º 46/9 – 10 de septiembre de 2008. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Educação física, prática pedagógica e não-diretividade: a Produção de uma “periferia da quadra”. **Educação em Revista** – Belo Horizonte, v.30, n.02, p.71-94, Abril-Junho 2014.

PALMA, A, P. T. V; OLIVEIRA, A. A. B; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a Organização curricular: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio**. 2. ed. Londrina: Edue, 2010. 252 p.

PALMA FILHO, J. C. Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em 14 de fev. 2019

PARO, Vitor Henrique *et al.* Questões Suscitadas pela Proposta de Escola Pública de Tempo Integral: a escola pública de tempo integral e a universalização do ensino. In:_____. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1988. p. 192-198.

PERES, T. R. Educação brasileira no império. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação** – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47.

PERNAMBUCO. Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p. 3.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. Editora Contexto. São Paulo. 2012.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Ed. Cortez, p. 15-33, 2008.

POSSER, J.; ALMEIDA, L. H.; MOLL, J. Educação integral: contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas – Educação**. v. 17, n. 28, p. 112-126, Jul. 2016.

RAMALHO, B. L. Representações e profissionalização docente: um estudo com professoras experientes do ensino fundamental. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 13, 2005, Recife. Anais... Recife: UFPE, 2006.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. História, abordagens, métodos e perspectivas da teoria das representações sociais. **Rev. Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 407-409, ago. 2016 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822016000200407&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 fev. 2019.

RODRIGUES LIMA, R. História da educação física: algumas pontuações. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.246-257, jan.-jun. 2015.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das representações sociais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1996.

_____, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. EDUERJ, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Ed. Autores Associados, 1991.

_____. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. Ed. Cortez, 1985.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas do Brasil**. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SILVA, A. G. A. **Ensino (em tempo) Integral: as propostas oficiais na dinâmica do real**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVA, B. A. R. A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

SILVA, E. M. A. A formação do arte/educador: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Educação. 285 p., Recife, 2010.

SILVA, O. V. Trajetória histórica da educação escolar brasileira: análise reflexiva sobre as políticas públicas de educação em tempo integral. **Ver. Elet. Científica de Pedagogia**. n. 16, v.8, jul. de 2010. Disponível em http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/RZlpLbZvikizJtb_2013-7-10-12-0-56.pdf. Acesso em 23 de jan. 2019.

SILVA, R. D. **A formação do professor de matemática**: um estudo das representações sociais. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

SIMÕES, J.; TAVARES DA SILVA, I. A Educação Física No Brasil. **Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias**. Vol. 5, nº 1. 2013.

SOUZA, D. *et al.* Apropriação da teoria das representações sociais pelo campo acadêmico/científico da educação física no brasil: o estado do conhecimento (2004-2016). **Pensar a Prática**, v. 21, n. 4, dez. 2018. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/49647/pdf>. Acesso em 20 de jan. 2019.

SOUZA, João Francisco de; NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária-UFPE, 2012.

TAFFAREL, C.N.Z. **Prática Pedagógica da Educação Física na Rede Pública de Ensino: Construindo diretrizes para um ensino de qualidade para todos**. Recife/PE, UFPE, 1994.

_____. Políticas públicas e Educação Física & Esportes no Brasil: reformas ou ruptura? [31 de março, 1999]. Porto Alegre: **Rev. Pensar a Prática**. Entrevista concedida ao Prof. Nivaldo Antônio Nogueira David.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. Ed. Cortez, 1985.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v.4, n.1, jul. 2013. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/14376/9703>. Acesso em 15 de abr. 2017.

WILHELMS, E.; SAMPAIO, A. A. Implicações na prática pedagógica da educação física pela ausência da quadra de esportes coberta. In: OS DESAFIOS DA ESCOLA

PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE. **Cadernos PDE**. 2014.

APÊNDICE 1

UFPE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rejane Dias da Silva

Mestrando: Marivanio José da Silva

TÍTULO DA PESQUISA: A prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas de tempo integral de Pernambuco: um estudo das representações sociais

OBJETIVO: Analisar as representações sociais da prática pedagógica do professor de Educação Física no interior das escolas de Ensino em Tempo Integral.

DADOS DO PARTICIPANTE

Idade _____

Formação Acadêmica:

Curso de Nível Superior: _____ Instituição: _____

Ano: _____ Modalidade do Curso: Licenciatura () Licenciatura Plena ()

Especialização: _____ Ano: _____

Mestrado: _____ Ano: _____

Doutorado: _____ Ano: _____

Local e Tempo de Atuação Profissional:

Apenas rede pública estadual ()

Em rede pública estadual e municipal ()

Em rede privada ()

Tempo de profissão (em anos): _____ Tempo nesta escola: _____

Roteiro de Questões para Entrevistas:

- a) O que é prática pedagógica?
- b) Há fatores que influencia a sua prática pedagógica?
- c) Você acredita que o fato de estar atuando em uma escola de tempo integral influencia positivamente na sua prática pedagógica?

APÊNDICE 2

GRELHA DE ANÁLISE

Unidade de contexto	Unidade de sentido	Unidade de Registro
<p style="text-align: center;">DIMENSÃO PEDAGÓGICA</p>	<p style="text-align: center;">A formação docente</p>	<p>Eu acredito que só a graduação, que é um degrau, não é suficiente. Pois, na nossa prática, precisamos estar buscando e reciclando conhecimentos, através de cursos, palestras, reuniões, mesas redondas, congressos; buscando cursos que venham somar à sua prática, dentro do seu contexto e realidade, inclusive, cursos extras, quando você quer inovar, porque continuar na rotina, faz com que a educação não evolua e vá para o lugar de destaque – P1</p> <p>“E por fim, a própria qualificação profissional do professor, que é o fator mais importante” – P1</p> <p>“A formação continuada é necessária. pois sabemos que há déficits[..]Porém essa formação tem que ser pensada de forma reflexiva e crítica, exigindo opinião dos professores e não ser apenas projetos prontos</p>

		sem flexibilidade” – P8
--	--	-------------------------

	Prática docente	<p>“Mas por outro lado, a escola integral, deixa muito a desejar, um problema da nossa área é o livro didático que nós não temos” – P1</p> <p>“...hoje vivenciamos a pedagogia da presença, isto no sistema integral, onde estamos mais próximos dos alunos” – P2</p> <p>“...mas com relação ao ensino temos excelentes professores” – P2</p> <p>“Outro ponto positivo é possibilidade de realizarmos vários projetos, respeitando os eixos temáticos em todas as unidades...” – P3</p> <p>“Isto varia muito, pois, depende da clientela, do espaço que você trabalha, então, existem vários elementos externos que interferem na nossa prática, as vezes nem sempre o planejado vai surtir um bom resultado” – P4</p> <p>“fazemos todo o planejamento anual, mas</p>
--	-----------------	---

		<p>eu dou meu máximo até o mês de agosto, mas depois disso é complicado, porque todos estão cansados e a maioria não consegue mais vir para a escola e nós já estamos cansados” – P4</p> <p>“Nós trabalhamos com um grupo de alunos que vem da escola municipal e particular, então é uma junção dessas comunidades escolares e quando chega aqui, tentamos, tratar por igual esta clientela e temos também alunos da zona rural” – P6</p> <p>“Na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, os processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço <i>onde se ensina</i>” – P7</p>
--	--	---

	Prática pedagógica	<p>“Eu acredito que a prática pedagógica é de extrema importância, pois, é um processo onde estar interligado o educador e o educando, na busca do conhecimento e do aperfeiçoamento” – P1</p> <p>“eu acredito que a prática pedagógica se intitule na participação direta do professor, tanto na instituição como na formação do alunado” – P2</p> <p>“...a prática pedagógica se trata de ações onde ocorre intervenções, e estas tem que ter a participação do professor e do aluno” – P3</p> <p>“É um conjunto de elementos que culmina dentro da aula, ela vai desde o conceitual, procedimental e atitudinal do aluno, este conjunto de ação vai ter como resultado, o que você espera do aluno” – P4</p> <p>“Para mim a prática pedagógica dentro da Educação Física, são os conteúdos vivenciados, mas não só isto trabalhado na escola, acredito que</p>
--	--------------------	---

		<p>dentro desta proposta temos também a questão do dia a dia do adolescente[...]A prática pedagógica transita no âmbito social também, este é um elo importante” – P6</p> <p>“Os critérios que influenciam a prática pedagógica, temos a questão da organização, planejamento, pesquisa e execução e as discussões em sala de aula e em todo o processo escolar” – P8</p> <p>“É algo que vem além da prática didática, que envolve as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, a organização do trabalho docente, e as expectativas do docente” – P7</p> <p>“Então eu preciso me avaliar e ver se minha prática pedagógica está funcionando, mudo as estratégias e abuso dos recursos didáticos que tem disponível na escola” – P7</p>
--	--	--

<p style="text-align: center;">DIMENSÃO SOCIOAFETIVA</p>	<p style="text-align: center;">A escola e suas relações afetivas</p>	<p>“...precisamos estar sempre motivados, para motivar também o aluno e mostrar a ele que o caminho é a educação” – P1</p> <p>“...crianças e jovens que chegam na escola sem nenhum tipo de valor educacional e a escola, precisa parar a parte pedagógica, para falar sobre o setembro amarelo, a violência contra a mulher, o uso de drogas” – P2</p> <p>“eu tento almoçar com o aluno, procuro saber porque o aluno falta, pois passamos mais tempo com eles do que com a família” – P2</p> <p>“...eles (os discentes) têm o papel de protagonismo e são proativos, juntamente com o professor, essa é uma das vantagens principais, torna o aluno autor de suas ações, este é um dos fatores que o programa integral prioriza, é o aluno fazer” – P3</p> <p>“Outra coisa que foge da prática pedagógica e acaba</p>
---	--	---

		<p>influenciando é a ausência da família na escola, a escola integral, tornou-se depósito de adolescentes” – P4</p> <p>“A partir do contato, percebemos que os alunos se sentem mais confiantes em relação ao professor, quanto mais eu convivo, mais eu conheço meus alunos” – P8</p> <p>“Temos alunos que vêm de famílias carentes, e encontra dentro da escola de referência este equilíbrio, de tratar as pessoas bem, dar atenção, dentro das propostas a mais importante é a convivência” – P6</p> <p>“...os espaços físicos não conseguem atender a demanda e o docente sofre, estudantes, todos da comunidade escolar” – P7</p> <p>“Todos os dias eu ensino e todos os dias eu aprendo, a troca e o afeto são gratificantes” – P7</p>
--	--	---

<p style="text-align: center;">DIMENSÃO POLÍTICAS/ESTRUTURAI S</p>	<p>Estrutura e acesso a materiais didáticos</p>	<p>“o que poso falar com relação a isto, é que aqui temos uma boa estrutura, quadra coberta, com material esportivo para todas as modalidades” – P1</p> <p>“Nossa escola não foi projetada para ser de tempo integral, se observamos podemos ver que no máximo ela comporta o ensino fundamental, a estrutura é precária...” – P2</p> <p>“...deixa muito a desejar em estrutura física, principalmente para mim, professor de Educação Física, que não tenho uma quadra, não tenho um espaço adequado para minhas aulas” – P2</p> <p>“...com relação a estrutura, como nossa quadra que não é coberta e recebe interferência dos fatores externos, e acaba interferindo nesta prática” – P3</p> <p>“Temos espaço físico inadequado, o cansaço, as vezes a alimentação que não é tão adequada, não conseguimos ter um bom resultado como</p>
---	---	---

		<p>produto” P4</p> <p>“...temos também a falta de materiais, que não é uma exclusividade do município. a última vez que fizemos uma compra de materiais foi há três anos” P4</p> <p>“Temos a dificuldade de não possuir uma quadra, que pode ser considerada nosso laboratório, quando cheguei já fui vendo como eu poderia melhorar a minha prática” – P8</p> <p>“Temos o ato de ter poucos materiais, assim que cheguei, fiz solicitação, tentei entender, porque não temos uma quadra, sendo que vem recursos, temos vários laboratórios e não temos uma área pensada para Educação Física...” – P8</p> <p>“Todo professor deseja ter uma quadra coberta, uma piscina, um espaço destinado a Educação Física, mas infelizmente no estado de Pernambuco muitas escolas não têm quadra e outras têm, mas não são apropriadas” – P6</p>
--	--	---

		<p>“No meu caso, além de não ter uma quadra adequada ela ainda é descoberta, não tenho espaços diversos, uso o estacionamento da escola, uma sala de aula que fiz de sala de dança e a quadra quando o sol não está quente[...]Nas minhas aulas de Educação Física eu tenho muita dificuldade na questão de materiais, eu tenho quase nada e o que tem está em mal estado” – P7</p>
--	--	---

<p>DIMENSÃO PROFISSIONALIZAÇÃO</p>	<p>Profissionalismo</p>	<p>Então, queremos trabalhar rendimento e não conseguimos trabalhar isto. Aqui é apenas um professor e 12 turmas (P1EM).</p> <p>Uma parte do meu décimo terceiro eu compro de materiais, porque se não, eu não consigo dar aula [...] e algo gritante é que os professores de escola integral, vivem enfadados e muitos têm procurado a remoção para uma escola de ensino semi-integral (P4ES).</p> <p>Acredito que dentro desta proposta integral, nós observamos o quanto temos que nos adaptar, porque é algo novo em relação as outras. Mas percebemos também o quanto crescemos com isso, melhoramos a questão da convivência e da parte pedagógica (P6EQ).</p> <p>Ser professor de vinculo temporário tem suas dificuldades, tanto na convivência quanto no acesso de materiais sem contar na aceitação de</p>
---	-------------------------	--

		<p>ideias, o bom que nessa escola a gestora é muito participativa, justa, então eu sempre tenho o apoio dela nas minhas ideias e propostas para melhoria do ensino-aprendizagem dos meus estudantes. As dificuldades vêm, mas não podemos parar. Se reinventar é preciso (P7EQ).</p> <p>Fomos vendo uma área que pudéssemos dar aula. Eu tive que repensar minhas aulas (P8EO).</p>
--	--	---