

## **O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR REPRESENTADO POR PROFESSORES E PROFESSORAS DE OUTRAS DISCIPLINAS**

**Fernando Luiz Seixas Faria de Carvalho**

Mestre em Educação pela UFJF

Faculdade Metodista Granbery e Universidade Salgado de Oliveira / JF-MG

### **RESUMO**

*Este estudo buscou investigar e problematizar a representação social do papel da Educação Física escolar construída por professores(as) de outras disciplinas. A pesquisa foi realizada com 25 desses profissionais, da Educação Infantil (1º ao 3º período) e do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), de três escolas da rede municipal de Juiz de Fora-MG, em 2006. Partiu-se do princípio de que tal representação pode informar a própria Educação Física - e a seus professores e professoras - sobre os papéis assumidos, os não-assumidos, os praticados, os não-praticados e os idealizados perante a especificidade e legitimidade de sua intervenção pedagógica.*

### **ABSTRACT**

*This essay seeks to investigate and point out the problems about the role of Physical Education in the Social Representations build up by teachers of others disciplines. The main research was performed with 25 professionals, of Nursery School (1º to 3º period) and of Primary School (1ª to 8º grades), from three municipal public schools of Juiz de Fora, on the year of 2006. Based on the principals, those representations may inform the Physical Education – and its teachers – about the roles taken, non-taken, practicable, non-practicable, and those idealized with the specificity and legitimacy of it's pedagogical intervention.*

### **RESUMEN**

*Este estudio buscó investigar y problematizar la representación social del papel de la Educación Física escolar construída por profesores(as) de otras asignaturas. La pesquisa fue realizada con 25 de esos profesionales, de la Educación Infantil (1º al 3º período) y de la Enseñanza Fundamental (1ª a 8ª série), de tres escuelas de la red municipal de Juiz de Fora-MG, en 2006. Nació del principio de que tal representación puede informar la propia Educación Física - y la de sus profesores y profesoras - sobre los papeles asumidos, los no asumidos, los practicados, los no practicados y los idealizados ante la especificidad y legitimidad de su intervención pedagógica.*

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O ponto de partida do presente trabalho<sup>1</sup> se deu em algum momento do nosso dia a dia como professor de Educação Física escolar; em alguma das tensões vividas no chão da escola; em algum texto lido; em algum dos cursos que fizemos; ou foi, o que é

---

<sup>1</sup> Este trabalho representa um texto sintético de minha dissertação de mestrado, “finalizada” em agosto de 2006, porem o seu início, exatamente, não tem uma data específica... talvez tenha começado mesmo nos meus tempos de escola

mais provável, a partir de tudo isso. Então, o que é relevante destacar, logo de início, é o fato de que este estudo nasceu na interseção teórico-prática, gestado nas experiências acadêmico-cotidianas vividas por nós.

O que é proposto nesta pesquisa relaciona-se com a investigação e problematização da representação social do papel da Educação Física escolar construída por professores e professoras de outras disciplinas da Educação Infantil (1º ao 3º período) e do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série)<sup>2</sup> de três escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora - MG.

Flagrar as representações dos colegas, professores e professoras de outras áreas, no âmbito de atuação profissional que nos é muito familiar<sup>3</sup> representou um grande desafio. Procuramos, então, a princípio, nos posicionarmos, “exclusivamente”, como pesquisador, à espreita de um dado novo que pudesse gerar novas reflexões. Por outro lado, acreditamos que tal condição de familiaridade tenha nos ajudado a abrir caminho e a cumprir com as intenções deste trabalho. Portanto, pareceu-nos mais correto nos posicionar como educador-pesquisador.

No tocante à direção que o estudo tomou em relação a se tornar “mais” uma pesquisa diagnóstica sobre o cotidiano escolar, aumentando a já extensa lista de trabalhos<sup>4</sup> que formularam denúncias, não vemos, contudo, motivo para refutá-la. Mesmo porque, tais estudos quando ultrapassam a simples identificação de possíveis problemas (macro e microestruturais) e avançam na discussão e sinalização de alternativas e soluções, contribuem significativamente para o entendimento da escola, e particularmente, para o entendimento da Educação Física da escola. Não deixando, é claro, de considerar a relação estabelecida entre estruturas mais gerais e a força do dia a dia escolar, que geram os problemas, mas que também, encontram as soluções.

O que se pode notar com base nas denúncias encontradas nas pesquisas, frente a obrigatoriedade da disciplina e legitimidade pedagógica “duvidosa” (SOUZA JR, 1999), é que a Educação Física, mesmo presente nos currículos escolares, mesmo com situadas intervenções pedagógicas significativas, de modo geral, parece não se colocar como área de conhecimento que seja importante para a formação dos alunos. Isso sugere que a comunidade escolar não tem se convencido da contribuição da área para o desenvolvimento do educando como o faz em relação as demais disciplinas – Matemática, Língua Portuguesa, Geografia entre outras. Em consequência dessa postura, a Educação Física não atinge o mesmo *status* das outras áreas do conhecimento (BRACHT, 2003; AYOUB, 2005). Qual é, então, a visão dos professores e professoras, de outras disciplinas, relativa à Educação Física escolar? Ou melhor, relativa ao seu papel? Como essa parcela da comunidade escolar a legitima hoje?

Para tratarmos tais questões, partimos do princípio de que, nas palavras de Souza Jr, (1999, p. 90) ao se referir à Educação Física escolar: “(...) a legitimidade é vista a partir da representatividade social, do consentimento valorativo para um determinado elemento por parte daqueles que compõem a sociedade, do reconhecimento de sua importância”. Nesse sentido, ao investigar e discutir as representações do papel da Educação Física, refletiremos sobre a legitimidade da área e sua especificidade.

---

<sup>2</sup> Referimo -nos, neste trabalho, à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental nos moldes anteriores às novas determinações da Lei 11.274/2006 (Brasil, 2006)

<sup>4</sup> Podemos citar Dias et al. (1999); Barbosa (2001); Bracht et al. (2003); Molina (1999); Ayoub (2005), entre outros.

Ao evidenciarmos essas representações, mostraremos o “saber prático”, o senso comum. Jodelet (1989, p.36) trata tal saber como “sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais”. Nessa perspectiva, uma representação social deve estar associada a um objeto e a um sujeito, sendo a representação de alguém sobre alguma coisa. Para existir, esse conhecimento elaborado no cotidiano deve, necessariamente, ser compartilhado pelo grupo.

Para o desenvolvimento desse estudo utilizamos a entrevista, a técnica da associação-livre, a técnica das escolhas-hierarquizadas-sucessivas e o teste do núcleo central, procedimentos que fazem referência à abordagem pluri-metodológica de Abric (1996). Com as duas primeiras, levantamos o conteúdo da representação e com as outras duas investigamos e confirmamos a estrutura da representação.

O grupo de atores sociais - os sujeitos da pesquisa - deste estudo se compõe por integrantes da comunidade escolar de três estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais, totalizando 25 sujeitos. São professores, colegas de outras disciplinas. Do total, cinco são da Educação Infantil (1º e 2º períodos) e vinte são do Ensino Fundamental, dez de 1ª a 4ª e dez de 5ª a 8ª.

Para acessarmos as representações contidas nas falas dos sujeitos, utilizamos como meios os artifícios da Análise do Conteúdo (AC) e, circunstancialmente, da Análise de Discurso (AD). Assim, além dos princípios da Teoria das Representações Sociais e seus principais autores, cumprimos também os preceitos de Bardin (1977) e Orlandi (2002) respectivamente, com o intuito de obtermos a decantação das representações nos discursos dos professores de outras áreas.

Acreditamos que esta investigação contribui para a discussão a respeito da Educação Física nas três escolas pesquisadas, na Rede de Ensino Municipal de Juiz de Fora e nas outras redes de ensino da cidade. Estamos convictos de que, mesmo recorrentes, pesquisas sobre a Educação Física escolar que partem do cotidiano escolar e voltam ao seu encontro, lançam sobre o assunto outros olhares permeados de suas realidades.

Acreditamos, também, que as representações construídas na escola sobre a Educação Física escolar, veiculadas no discurso dos (as) professores (as) das demais disciplinas, podem informar à própria Educação Física e a seus professores e professoras sobre os papéis e saberes assumidos perante a especificidade de sua intervenção pedagógica. Sua legitimidade estabelecida e sua legitimidade a conquistar. Portanto, os papéis poderão ser repensados e re-significados de acordo com a relevância das informações e das necessidades de mudança da prática pedagógica empreendida no fazer diário em cada escola.

## **OLHARES DOS (AS) PROFESSORES (AS) DE OUTRAS DISCIPLINAS**

Os resultados encontrados indicam que a produção da representação ocorre por influência de fatores advindos de fora da escola e da própria Educação Física, tais como as influências institucionais e a visão dicotômica do ser humano. Os resultados apontam, também, fatores característicos do ambiente escolar, tais como, o jeito escolar de ensinar e os embates entre os saberes e os atores cotidianos. Além de mostrar aqueles inerentes à Educação Física, que dizem respeito as suas peculiaridades, tais como, espaço-tempo da aula, material didático, conteúdo específico de ensino e tipo de atividade.

Ressaltamos, nesse ponto, o reconhecimento da possibilidade de tensões cotidianas, particularmente, vividas em cada um dos espaços escolares pesquisados, influenciarem, diferentemente, não apenas as representações produzidas, como também suas práticas concretas. Porém, não foi objetivo deste estudo discutir tal problemática. Ou seja, estabelecer comparação entre as possíveis diferenças nas representações e práticas produzidas nas três escolas pesquisadas.

As informações coletadas revelam categorias de conteúdos compondo a representação social do papel da Educação Física escolar construída por professores e professoras de outras disciplinas da Educação Infantil (1º ao 3º período) e do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) de três escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora. Elencamos as cinco, que segundo o estudo, se situam próximo ao núcleo central da representação e se apresentam como inecociáveis: (a)*entretener/brincar/recrear*; (b)*socializar*; (c)*auxiliar as outras disciplinas*; (d)*exercitar/treinar/ensinar esporte*; e (e)*desenvolver o aspecto motor (psicomotricidade)*.

Na realidade, tais categorias abrigam elementos da representação que indicam os papéis atribuídos à Educação Física da escola. Como ressalta Moscovici (1978), a representação de um objeto pode se diferenciar do próprio objeto. Assim, a representação do papel da Educação Física pode ser diferente de seu papel assumido e praticado no dia-a-dia, e ainda, ser diferente do idealizado pela área. Por outro lado, Spink (1995) lembra que a representação social como conhecimento não-científico também é determinante como motor das transformações sociais. Nessa perspectiva, as práticas cotidianas interferem na representação e essa interfere nas práticas, ou seja, a representação social é constituída pela realidade social na qual as práticas se inserem e constitui essa mesma realidade.

Com relação ao **papel de *entretener/brincar/recrear***, parece que tal atribuição não consegue ultrapassar a condição unicamente recreacionista que leva a disciplina não se diferenciar do momento do recreio, pois este papel é pautado no brincar, considerando a brincadeira com um fim apenas em si mesma. A professora P7 nos mostra isso em suas colocações,

O que eu vejo comumente... eu não tô sempre perto, mas o que eu vejo é muita brincadeira. Os meninos adoram, mas é só brincadeira... entretenimento puro, diversão. Assim posso falar que é a educação física e o recreio.

Tal visão contribui para desqualificar a disciplina mesmo quando a brincadeira é pedagogizada pela Educação Física de forma “séria”. Supomos que uma parcela dos profissionais da escola ainda não percebeu a importância do brinquedo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança (REGO, 2003)<sup>5</sup>. Mesmo reconhecendo a seriedade da professora de Educação Física, a fala de uma depoente reflete essa situação:

[...] a professora [de Educação Física] parece que trata com seriedade as brincadeiras e os jogos que traz para a aula, só que ela podia ensinar mais, desenvolver de verdade a criança, mais a parte de coordenação motora grossa e fina que ajudam o ensino mesmo... de sala, que é o que pesa mais. Os meninos já brincam e se divertem muito na rua, aqui deveriam aprender mesmo. (P 12)

---

<sup>5</sup> Rego (2003), se baseia em Vygotsky para apontar a importância do brinquedo e da brincadeira no estabelecimento de conceitos e processos que impulsionam o desenvolvimento da criança.

Talvez coubesse à Educação Física suscitar tal discussão junto ao corpo docente e, posteriormente, junto a toda comunidade escolar, assumindo uma postura comprometida com o ato pedagógico austero e interessado, para que, assim, o seu papel de entreter seja ultrapassado pelo seu papel "sério" de brincar, sem abandonar o caráter lúdico de divertir.

Os sentidos do **papel de socializar** transitam no universo da relação interpessoal, guardando, aparentemente, a intenção de disseminar valores e regras que facilitem o convívio harmonioso e preparem o indivíduo para uma possível aceitação dos ditames sociais. Não houve indícios que sugerissem uma imagem de socialização consciente, ou seja, aquela que permitisse ao indivíduo uma inserção social crítica<sup>6</sup>.

Acho que seria desenvolver... para eles terem regras, trabalhar em grupo. Para eles terem limites de regras... se refletindo na sociedade. (P 24)

Com essa perspectiva a Educação Física ainda recebe a incumbência de socializar o corpo discente da escola, como se a disciplina fosse a única responsável por tal função, quando na realidade é responsabilidade da escola como um todo. Vejamos:

. [...] essa questão de trabalhar em grupo, os conflitos... que são mais comuns na Educação Física, pelos jogos. ... nessas situações, só a Educação Física consegue fazer bem. (P 25).

Assim, o que ficou evidente é que, a partir das peculiaridades da área – como, por exemplo, facilitar o trabalho corporal em grupo –, a sua função socializadora contribui para justificar a sua presença na escola.

Ao tratamos do **papel de auxiliar as outras disciplinas**, observamos o desconhecimento dos professores de outras disciplinas quanto ao saber a ser tratado pela Educação Física, ou mesmo uma noção parcialmente equivocada em relação a este saber. E ainda, quando reconhecida tal especificidade essa é colocada como menos importante que as demais. Notamos isso nas falas de nossos depoentes em relação aos vários papéis atribuídos à Educação Física. Tal visão ficou mais evidente em relação a sua função de suporte as demais matérias:

Associando com o conteúdo da gente... aqui tem professor que faz isso, dando mais importância para a Educação Física. (P 18)

[...] uma relação mais consistente ao conteúdo das outras matérias. O professor de Educação Física podia fazer mais... aproveitar mais a sua aula, quero dizer... com o conteúdo mesmo, o conteúdo programático mesmo, o conteúdo daquela etapa da turma... da matemática, do português, etc. (P 22)

Nesse sentido existe na escola uma "rígida hierarquia dos saberes" (SOUZA e VAGO, 1999) que estabelece, num patamar superior às disciplinas essenciais – mais importantes, com mais *status* –, normalmente aquelas ligadas à porção cognitiva, ao trabalho intelectual tradicional de sala de aula, à linguagem escrita; e num patamar inferior as disciplinas dos saberes periféricos – menos importantes, com menos *status* –, aquelas

---

<sup>6</sup> Importante salientar, também, que Dias et al. (1999)<sup>6</sup> e Bracht et al. (2003), encontraram evidências semelhantes em pesquisa realizada com professores de Educação Física.

ligadas à dimensão corporal e “não” intelectual, ao trabalho fora de sala de aula, à linguagem falada, etc. A Educação Física estaria incluída no rol dessas últimas.

Assim, o papel de *auxiliar as outras disciplinas* recebe ora o caráter compensatório – “[...] ajuda a recarregar as baterias para a criança aprender mais na sala de aula”. (P 20) e “[...] auxilia no alívio das matérias... pra nós isso é muito bom.” (P 10). - ora o caráter de suporte de conteúdos alheios.

Segundo Bracht et al. (2003, p. 59), “Na visão de Educação Física como complemento das outras disciplinas, a característica principal é enxergá-la como um prolongamento da aprendizagem da sala de aula”, assumindo parte do conteúdo das outras matérias. Mas que isso não seja confundido com uma proposta interdisciplinar, pois um tratamento verdadeiramente interdisciplinar é o que o ensino mais significativo almeja<sup>7</sup>. Prossegue os autores, “Quando sua importância refere-se a compensar a atividade de sala de aula, a Educação Física não é mais um prolongamento, mas a própria negação dos momentos vivenciados pelos alunos nas outras disciplinas”.

Com referência ao **papel de exercitar/treinar/ensinar esporte**, agrupamos termos a partir da tendência observada no discurso dos sujeitos de inter-relacioná-los. Tal tendência confirma em parte a relação histórica que se estabelece entre a Educação Física e o eixo paradigmático da aptidão física, cujo conteúdo primordial para atingir seus objetivos já foi a ginástica e hoje é o esporte (CASTELLANI FILHO, 1998; BRACHT, 1999; BRACHT e GONZÁLEZ, 2005). Além do que, ao se referirem ao esporte, na maioria das vezes, reivindicam para a Educação Física alguns dos princípios do esporte de rendimento, tais como, suas regras, gestos técnicos como padrão, comportamento de atleta, performance, desempenho físico, etc. Como os dois professores a seguir sugerem:

Os alunos às vezes pegam a bola vão jogar, mas não têm técnica... acho que a técnica, as regras ajudam muito nos esportes, são fundamentais. (P 11).

Agora, deveria dar mais, buscar nos alunos o que eles podem dar mais, no atletismo... nos esportes... render mais. (P 17).

Essa atribuição mostra-se marcante, sem ser hegemônica no que tange ao coletivo dos sujeitos. Salientamos, porém, que quando as informações do(as) professores(as) do segmento de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série são analisadas em separado – a partir dos dados coletados na etapa de associação-livre -, tal papel se coloca como o principal, ratificando a sua hegemonia segundo a representação deste sub-grupo. Característica ainda muito forte deste nível da escolarização (VAGO, 1997; KUNZ et al. 2002; PALAFOX, 2002).

No que concerne ao **papel de desenvolver o aspecto motor** do aluno, torna-se evidente a presença da noção de psicomotricidade no olhar dos docentes estudados, principalmente, relacionada ao trabalho realizado nos primeiros anos da vida escolar. Fato que foi confirmado com a análise dos dados coletados junto às professoras da Educação Infantil.

Referências aos elementos *coordenação motora, desenvolvimento motor, coordenação grossa, equilíbrio e lateralidade*, foram detectados nas falas de nossos depoentes e fizeram-nos acreditar que parte da representação desses docentes é permeada tanto pela concepção psicomotora quanto à desenvolvimentista (sucessora da primeira, segundo Bracht e González, 2005).

---

<sup>7</sup> Sobre essa questão ver em Pereira et al. (2005).

Limitadas ao aspecto motor da criança - como na visão de P 6, “[...] mas eu entendo que a EF é toda uma parte motora” -, tais concepções deixam a desejar quanto à contribuição da disciplina à formação humana que é o objetivo das práticas escolares, pois o espectro do olhar se restringe às dimensões biológicas e psicológicas, desconsiderando a dimensão histórico-cultural – que produz o homem (produz o movimento humano) e é produzida por ele, e que alicerça os saberes escolares.

Em suma, este estudo permite-nos apontar que os olhares dos (as) professores (as) – que perfazem a sua representação do papel da Educação Física - das demais áreas das três escolas investigadas evidenciam uma representação multifacetada que informa a própria Educação Física, suscitando um significativo debate.

Portanto, *promover o brincar* pelo brincar, nivelando-se a Educação Física ao recreio, sem valorizar a brincadeira pedagógica como fator fundamental para o desenvolvimento da criança; *auxiliar as outras disciplinas* sem um tratamento interdisciplinar do processo, sem discutir a excessiva compartimentalização e hierarquização dos saberes; *promover a socialização*, não assumida por todas as disciplinas, só pela Educação Física, sem uma abordagem consciente e crítica; *trabalhar o esporte*, limitando-se, na maioria das vezes, à preocupação exclusiva com esse conteúdo, pautado em parte pelos princípios do esporte de rendimento; e por fim, *fazer da psicomotricidade* conteúdo da disciplina, psicologizando-o, sem explicação histórico-cultural da produção de movimento humano; são atribuições produzidas e formuladas pelos docentes, colegas de outras áreas, que refletem uma realidade da Educação Física pouco confortável perante as disciplinas consideradas genuinamente como componentes curriculares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar dos integrantes do grupo pesquisado, os sentidos dados às atribuições que perfazem o papel da Educação Física escolar, sugerem, então, uma legitimidade frágil. Tal condição deixa dúvidas quanto ao reconhecimento de sua especificidade e de seu potencial pedagógico como disciplina escolar.

Realidade que pode ser transformada a partir de nova relação entre representação e prática, processo que deve ser engendrado no chão da escola. Apesar de não ser um processo simples, Flament (2001) destaca a preponderância das práticas sociais no desencadeamento de transformações profundas das representações ao nível de seu núcleo central.

Tal possibilidade encontra nas ações coletivas empreendidas no interior da escola, permeadas pela característica tensão cotidiana, um caminho bastante significativo. Nessa direção, Gariglio (2004) chama-nos a atenção para a importância de se construir uma atitude mais colegiada por parte dos professores, na qual “o individualismo pedagógico possa dar lugar ao diálogo e ao debate mais solidário das experiências de ensino construídas pelos professores de cada uma das disciplinas escolares” (p. 240).

Entendemos essas ações coletivas como tempos-espacos peculiares do ambiente escolar que devem ser ocupados, também, pelos professores de Educação Física, reivindicando uma atitude realmente colegiada, para, a partir disso: tratar de forma interdisciplinar o conhecimento; discutir o projeto pedagógico da escola, buscando fundamentar a importância de se considerar a Educação Física como elemento deste projeto; fazer-se presente nas reuniões, discussões e debates pedagógicos; criar e aproveitar oportunidades para discutir o papel da Educação Física com os colegas professores da

escola, com os pais dos alunos e com estes próprios; e é claro, realizar uma prática que valorize o espaço da Educação Física em relação ao todo escolar (BRACHT et al. 2003).

Quanto a realizar uma prática que valorize o específico da Educação Física, nos parece fundamental que a área cumpra um duplo movimento. Por um lado, procure assumir o caráter de disciplina nos moldes da organização tradicional do currículo – forma escolar de ensinar -, e, por outro, que insira os seus saberes, sem abrir mão de seu tratamento típico.

A Educação Física escolar defendida aqui é perspectivada como uma prática pedagógica, que, como tal, se apresenta como área de intervenção social, comprometida com a aquisição crítica do saber para o processo de emancipação dos seres humanos. Para tanto, considera a cultura como referência para o entendimento do corpo e do movimento, o que não significa excluir as outras dimensões de tal manifestação humana, desvincilando-se de qualquer tipo de visão reducionista. Essa proposta de ensino-aprendizagem que “recorta” a cultura corporal de movimento (BETTI, 2005) situa professor e aluno como sujeitos históricos, permitindo um diálogo constante entre eles e procurando desfazer as amarras que distanciam corpo e cultura, corpo e pensamento.

A Educação Física, enquanto disciplina do currículo escolar, enfocada como uma das áreas de conhecimento a serem passadas aos alunos, tem como sua especificidade, portanto, as práticas da cultura corporal de movimento: danças, esportes, lutas, jogos, brincadeiras, ginásticas, movimentos circenses, etc. - advindas (inseridas) de um (num) contexto social amplo - do local ao global, do ontem ao hoje. Isto é, considera o movimento humano como produção social acumulada ao longo da história.

Como tratamento desse conteúdo, acreditamos no caminho que parte das ações coletivas e se encontra na relação dialética entre teoria e prática com o intuito de valorização da ação-reflexão-ação – saber-fazer e saber-sobre - representando um constante desafio para professores e alunos na busca de transformação de si e, como conseqüência, a própria transformação do grupo e da sociedade.

Nesse sentido, a Educação Física pode ocupar todos os espaços pedagógicos da escola, não somente as quadras como de costume, sem, é claro, abrir mão de sua essência, o movimentar-se. E participar, portanto, significativamente do projeto de ensino escolar, construindo-o e sendo construída por ele – prática e representativamente - em cada chão de escola.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. In: ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994, 217-238.
- AYOUB, Eliana. Memória da educação física escolar. **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte** (14, 2005, Porto Alegre). Anais. Porto Alegre: CBCE, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BETTI, M. Educação Física. In: GONZÁLEZ, Fernando J. e FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs.) **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 424p.
- BRACHT, Valter e GONZÁLEZ, Fernando J. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando J. e FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs.) **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 424p.
- BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. Cadernos CEDES. **Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa**. Campinas, v. XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

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

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

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

\_\_\_\_\_. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v, 20, n. 1. Florianópolis: CBCE, setembro, 1998.

DIAS, Andréia et al. Diagnóstico da educação física escolar no Estado do Espírito Santo: imaginário social do professor. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ 2001

GARIGLIO, José Ângelo. **A cultura docente de professores de educação física de uma escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas**. PUC-SP, Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, 2004 (tese)

GONZÁLEZ, Fernando J. e FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs.) **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 424p.

GONZÁLEZ, Fernando J. Esportivização. In: GONZÁLEZ, Fernando J. e FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs.) **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 424p.

KUNZ, Elenor **Didática da educação física**. Vol. 2. Ijuí: Unijuí, 2002.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da psicanálise**. Trad: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 4ª edição, 2002.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso: algumas observações**. Delta, 1999.

PALAFIX, Gabriel Humberto M., (Org.). **Planejamento coletivo do trabalho pedagógico: a experiência de Uberlândia**. Uberlândia: Casa do Livro / Linograf, 2002.

PEREIRA, Ricardo R. et al. A interdisciplinaridade na prática pedagógica do professor de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. (14, Porto Alegre, 2005) Anais. Porto Alegre: CBCE, 2005.

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SILVEIRA, Guilherme C. F. **Educação Física no ensino médio: intervenção pedagógica de um professor em uma escola estadual de minas gerais**. FAE / UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2004. (Dissertação de Mestrado).

SOUSA, Eustáquia Salvadora de e VAGO, Tarcísio Mauro. O ensino da educação física em face da nova LDB. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.) **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCN's: profissionais analisam renovações, modismos e interesses.** Ijuí: Sedgraf, 1997. 147 p.

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

SPINK, M. J. (Org). **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

VAGO, Tarcísio M. **Rumos da Educação Física Escolar:** o que foi, o que é, o que poderia ser. Anais do II Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Niterói: UFF, 1997.

Autor: Fernando Luiz Seixas Faria de Carvalho

End: Lad. Alexandre Leonel 730 / 503 / B / Bairro Cascatinha / Juiz de Fora / MG

Tel: (32) 3236-3606

[fernandoseixas@acessa.com](mailto:fernandoseixas@acessa.com)