

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DE
PEDAGOGIA SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR
EDUCAÇÃO FÍSICA**

***SOCIAL REPRESENTATIONS OF PEDAGOGY STUDENTS ON
THE CURRICULAR COMPONENT PHYSICAL EDUCATION***

***REPRESENTACIONES SOCIALES DE DISCENTES DE
PEDAGOGÍA SOBRE EL COMPONENTE CURRICULAR
EDUCACIÓN FÍSICA***

Ramon Missias-Moreira^I

Anderson de Souza Santos^{II}

^I Universidade Federal do Vale do São Francisco, Pernambuco – Brasil. E-mail: ramonefisica@hotmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1035-995X>

^{II} Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia – Brasil. E-mail: anderson-uesbedfisica@hotmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7948-1147>



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

A Educação Física (EF) no ensino superior possui um caráter prático desportivo, a fim de proporcionar aos alunos uma diversidade de atividades, com o intuito de ampliar o conhecimento dos mesmos sobre a cultura corporal de movimento. Nesse sentido, esse estudo objetivou apreender as representações sociais de discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) sobre os componentes curriculares EF I, II e III. Trata-se de um estudo descritivo-exploratório, de abordagem qualitativa. Realizou-se a entrevista semiestruturada com 38 discentes do Curso de Pedagogia da UESB, tendo os resultados sido analisados a partir da técnica de análise de conteúdo. Após análise dos conteúdos manifestos, as unidades de análise foram agrupadas em 3 categorias que expressam representações negativas dos estudantes universitários sobre os componentes curriculares EF I, II e III, a saber: Descompromisso Docente; Ausência da Importância da EF I, II e III; e, Obrigação Acadêmica. Desta forma, concluímos que os componentes curriculares, da forma como foram apresentados, solidificaram as representações sociais dos alunos, de forma aos mesmos apresentarem em suas manifestações vários aspectos que revelam que, por vezes, os componentes curriculares não foram tratados com a relevância que deveria, influenciando negativamente nas representações dos discentes.

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

Abstract

Physical Education (PE) in higher education has a practical sporting character, in order to provide students with a diversity of activities, aiming at increasing their knowledge about the body culture of movement. In this sense, this study aimed to apprehend the social representations of students of the Pedagogy Course of the State University of the Southwest of Bahia (UESB) on the curricular components EF (Elementary School) I, II and III. This is a descriptive-exploratory study with a qualitative approach. A semi-structured interview was conducted with 38 students from the UESB Pedagogy Course, and the results were analyzed using the content analysis technique. After the analysis of the manifest contents, the units of analysis were grouped into 3 categories that express negative representations of university students about the curricular components in EF I, II and III, namely: Teacher Disengagement; Absence of the Importance of EF I, II and III; and Academic Obligation. This way, we concluded that the curricular components, as presented, solidified the social

representations of the students, so that they present, in their manifestations, several aspects that reveal that sometimes the curricular components were not treated with the relevance they should have been, negatively influencing students' representations.

Keywords: *Social Representations. Students. Physical Education.*

Resumen

La Educación Física (EF) en la enseñanza superior tiene un carácter práctico deportivo, a fin de proporcionar a los alumnos una diversidad de actividades, con el objetivo de ampliar el conocimiento de estos sobre la cultura corporal de movimiento. En este sentido, el presente estudio busca aprehender las representaciones sociales de discentes del Curso de Pedagogía de la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahía (UESB) sobre los componentes curriculares EF I, II y III. Se trata de un estudio descriptivo-exploratorio, de abordaje cualitativo. Se realizó una entrevista semiestructurada a 38 discentes del Curso de Pedagogía de la UESB, cuyo resultado se analizó con base en la técnica de análisis de contenido. Tras el análisis de los contenidos manifestados, las unidades de análisis se agruparon en 3 categorías que expresan representaciones negativas de los estudiantes universitarios sobre los componentes curriculares EF I, II y III, a saber: Descompromiso Docente; Ausencia de la importancia de la EF I, II y III; y, Obligación Académica. Con base en los resultados obtenidos, concluimos que la manera en que se plantearon los componentes curriculares fortaleció las representaciones sociales de los alumnos, los cuales manifestaron varios aspectos que indican que ocasionalmente los componentes curriculares no fueron tratados con la relevancia que merecían, lo que influyó negativamente en las representaciones de los discentes.

Palabras clave: *Representaciones Sociales. Estudiantes. Educación Física.*

1 Introdução

Este estudo científico direciona sua atenção para as Representações Sociais de discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sobre os componentes curriculares Educação Física I, II e III (EF I, II, III). Esses sujeitos sociais estão submersos em um *continuum* de transformações e mudanças que possivelmente

nortearão tanto sua vida nessa etapa acadêmica, quanto a vida pessoal. Esses componentes curriculares são oferecidos pelo Departamento de Saúde da UESB ao curso de Pedagogia, a fim de proporcionar aos alunos uma diversidade de atividades, com o intuito de ampliar o conhecimento dos mesmos sobre a cultura corporal de movimento.

De acordo De Paula e Faria (1998), esses componentes curriculares são conhecidos no meio acadêmico como Práticas Desportivas (PD), sendo os componentes baseados nos mais variados esportes, tendo como forte característica o fato de proporcionar aulas basicamente práticas. A descrição e significação das práticas sociais é construída e expressa pelo desejo, pela capacidade de articulação das pessoas inseridas nos diferentes contextos e pela intencionalidade das ações que são implementadas.

Segundo Fernando de Azevedo (1960), é preciso insistir sobre a amplitude da ação da Educação Física que não se limita à que exerce sobre o corpo humano, pelo seu adestramento sistemático, mas se estende, quando bem orientada segundo planos racionais, à inteligência, à formação da personalidade, à criação de hábitos morais e sociais, indispensáveis à vida comum, numa sociedade organizada conforme estes ou aqueles modelos.

Pode-se observar que o componente curricular Educação Física no curso de Pedagogia estava recebendo um tratamento diferenciado, visto que geralmente não recebia a devida atenção tanto pelos alunos quanto por alguns docentes. Nessa perspectiva, de acordo Missias Moreira, Santos e Couto (2016, p. 38) precisamos de uma “Educação Física no 3ª grau que seja formadora de sujeitos críticos e participantes da sociedade, influenciando de forma conscientizadora na formação de seus alunos, possibilitando aos mesmos uma visão crítica dos fatos”.

Vale ressaltar que os alunos pesquisados, são estudantes de Curso de Licenciatura, os quais estarão futuramente atuando no sistema educacional, e, conseqüentemente, ocupando um dos papéis mais importantes do sistema, pelo simples fato de passar literalmente pela tutoria deles o futuro deste país. Nóvoa (1995), ao referir-se à formação docente, busca descrevê-la como sendo mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, ou seja, a formação de professores é o momento-chave da socialização e configuração profissional.

Diante do exposto, resolvemos empreender esta pesquisa com o objetivo de apreender as representações sociais de discentes do Curso de Pedagogia da UESB sobre os componentes curriculares EF I, II e III.

2 Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo-exploratório, de abordagem qualitativa. A opção por este desenho se deu por acreditarmos que a mesma responde às questões levantadas, numa imersão profunda dos fatores e relações, considerando como participantes do estudo pessoas pertencentes a determinada situação social, com seus valores, experiências, crenças e significados (MINAYO, 2012).

Como suporte e embasamento teórico-metodológico, a pesquisa foi ancorada na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2009), na qual o mesmo argumenta que cada fenômeno, cada cognição sobre qualquer assunto é produzido socialmente. Desta forma, tem-se a possibilidade de lidar com os fenômenos que são observáveis sob o prisma de diversas óticas, partindo de aspectos psicossociais, tais como: valores, crenças de vida e religiosas, informativos, ideologias, atitudes, opiniões, dentre outros.

De acordo com Castro (2002), a TRS é percebida por Moscovici como decorrência da relação entre os sujeitos com o meio social, que se encontra em movimento. Podemos afirmar, em síntese, que se trata de representações presentes no externo dos indivíduos, mas com características sociais, que fazem parte do senso comum.

A partir dessas conjecturas, a TRS foi selecionada para dar suporte e embasamento teórico a este artigo, vez que se acredita que contribuiu para o entendimento e compreensão dos desafios, atos e situações que envolvem o objeto social dessa pesquisa, possibilitando, lidar com os fenômenos que são observáveis sob o prisma de diversas óticas, partindo de aspectos psicossociais, tais como: valores, crenças de vida e religiosas, informativos, ideologias, atitudes, opiniões, dentre outros. As representações sociais são entendidas por Moscovici como entes quase tangíveis, que se cristalizam incessantemente através das falas, dos encontros, dos gestos, isto é, podemos conceituá-las e tipificá-las. Portanto, a TRS tem como objetivo maior compreender a variedade dos saberes do senso comum em sua interface com a comunicação, pensamento e gênese dessa percepção (MOSCOVICI, 2009).

Assim sendo, esta pesquisa teve como *locus* a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié, localizada na região sudoeste do estado da Bahia. Os participantes da pesquisa foram determinados a partir da verificação de repetição dos dados nas entrevistas, a partir do momento em que os resultados de formatos mais coesos e consistentes

demonstraram informações repetitivas e redundantes (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008). Obedecendo a esse critério de saturação, participaram 38 acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia, do turno matutino, que cursaram os componentes curriculares EF I, II e III, no período entre 2010 e 2013.

Foi utilizado como instrumento de produção de dados a entrevista semiestruturada. O roteiro de perguntas da entrevista foi organizado em dois blocos: o primeiro composto de questões sociodemográficas e o segundo de duas questões subjetivas. As entrevistas foram analisadas a partir da Técnica de Análise de Conteúdo Temático Categorial (BARDIN, 2014), obedecendo aos seguintes critérios: 1ª FASE: pré-análise, 2ª FASE: exploração do material e 3ª FASE: tratamento dos dados, inferência e interpretação. Após a transcrição das entrevistas, os dados foram apresentados em formato de categorias empíricas.

O corpus foi constituído de trinta e oito entrevistas as quais depois de decodificadas compuseram três categorias as quais foram discutidas tomando-se como princípio de análise a interpretação das unidades de análises temáticas que emergiram do conteúdo das respostas dos alunos entrevistados. Ao final de cada recorte realizado nas falas dos estudantes está indicado entre parênteses o elemento alfanumérico DN, onde o “N” representa o número do informante entrevistado (BARDIN, 2014).

Dessa forma, buscando atender à Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que aborda a pesquisa em seres humanos, respaldados nos aspectos éticos e legais, a pesquisa ainda enquanto Projeto foi encaminhado à Plataforma Brasil, que o direcionou ao Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB) para análise e após parecer de aprovado (CAAE: 23246113.0.0000.0055) e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido demos início à coleta de dados.

3 Resultados e Discussão

Este estudo revelou dados e informações sobre as representações de discentes universitários sobre os componentes curriculares EF I, II, III oferecidas no curso de Pedagogia da UESB, direcionando a atenção também para a percepção dos fatores que estão associados a esses componentes curriculares. Além disso, as reflexões oriundas desta pesquisa assumem papel relevante para melhor entendimento do que realmente acontece nos componentes

curriculares e posteriormente as ações que poderão melhorar a qualidade desses componentes no curso pesquisado.

Embora não seja objetivo dessa investigação, é fundamental apresentar algumas características sociodemográficas dos sujeitos sociais, visto que as mesmas poderão auxiliar em alguns momentos no entendimento das discussões, além de ampliar o conhecimento sobre o grupo de pertença que foi objeto desse estudo.

A partir da sistematização, organização e tabulação dos dados, verificou-se que participaram 38 estudantes. A maioria dos discentes é do sexo feminino, correspondendo a 81,6% dos pesquisados. Com relação à faixa etária, houve maior incidência entre 21 e 25 anos, sendo 19 participantes (50%). No que concerne ao semestre que os estudantes estavam cursando, observamos que nove discentes estavam no 3º (23,7%) e oito no 5º semestre (21,1%).

Após análise dos conteúdos manifestos, as unidades de análise foram agrupadas em 3 categorias que expressam as representações negativas dos estudantes universitários sobre os componentes curriculares EF I, II e III, a saber: Descompromisso Docente; Ausência da Importância da EF I, II e III; e, Obrigação Acadêmica.

Moscovici (1961) considera que o processo social no conjunto é um processo de familiarização pelo qual os objetos e os indivíduos vêm a ser compreendidos e distinguidos na base de modelos ou encontros anteriores. A predominância do passado sobre o presente, da resposta sobre o estímulo, da imagem sobre a realidade tem como única razão fazer com que ninguém ache nada de novo sob o sol. A familiaridade constitui ao mesmo tempo um estado das relações no grupo e uma norma de julgamento de tudo o que acontece.

3.1 Descompromisso Docente

Esta categoria foi constituída por doze unidades de análise, tendo sido evidenciado que, para os discentes, os docentes que ministram os componentes curriculares não atenderam às expectativas da turma. Eles ficaram decepcionados pela sua falta de profissionalismo e dedicação dos profissionais da educação com o seu objeto de trabalho. Esta categoria demonstrou a representação dos alunos com relação ao descompromisso docente, tendo como sustentação os conteúdos latentes manifestos pelos estudantes pesquisados.

Desta forma, foi possível observar que nesses componentes os professores, muitas vezes, não cumpriam com a sua carga horária, demonstravam desinteresse com o componente curricular, além de ocorrer, em alguns casos, a aprovação dos alunos por frequência, mesmo não tendo os discentes participado das atividades propostas ou até mesmo não ter assistido um dia sequer de aula, como podemos verificar nos depoimentos que são apresentados a seguir:

[...] a gente teve um professor que deu acho que em um semestre inteiro acho que ele deu três aulas pra gente, e chegou o final do semestre que para não ser injusto porque ele faltou muito ele daria dez pra todo mundo, então eu acho que é falta de profissionalismo né? (D2) [...] A primeira disciplina eu fui aprovada por frequência, apesar do professor não ter vindo nunca, ele me deu frequência e eu fui aprovada. (D10) [...] não foi uma disciplina que atendeu o que eu esperava, pois a minha turma não teve um suporte necessário e um professor responsável. (D 17) [...] Bom, vou resumir as três educações físicas, que foram quase a mesma experiência, achei assim desconectada com o meu curso, sem compromisso tanto do professor quanto por parte dos alunos. (D19) [...] o primeiro semestre mesmo, o professor marcava e não ia. (D20) [...] ela é muito desorganizada no curso, geralmente encontra professor só na metade do semestre, e quando encontra professor tem uma, duas aulas você assina uma frequência e esta aprovada. (D22) [...] Mais o professor faltava bastante, passou a gente por presença, não teve avaliação nenhuma, foi aprovada por presença nas aulas, sendo que praticamente dentro do semestre tive cinco vezes assim no máximo com ele. (D25) [...] o professor ele não trabalhou assim, questões teóricas sobre a disciplina, sobre as atividades que a gente iria fazer, das atividade que a gente iria desenvolver. (D26) [...] eu vi um desinteresse do professor. (D28) [...] pelo menos com o professor que nós tivemos, foram aulas bem vagas. (D33) [...] Não era uma coisa que ele tinha prazer em fazer não. (D34) [...] a gente não tinha tanta aula, no máximo duas ou três aulas que tivemos, e essas três não foram bem elaboradas, não teve êxito. (D35)

Como foi possível observar nos depoimentos acima, o fato dos professores não terem cumprido o seu dever acadêmico, influenciou de forma negativa nas representações dos discentes. Tal descompromisso induziu os alunos participantes deste processo a exporem as suas opiniões com relação ao quão foram desinteressados os docentes, fazendo com que os discentes percebessem esta falta de interesse e de certa forma construíram uma visão muito ruim dos componentes curriculares. Porém, se não existisse esta falta de profissionalismo as opiniões poderiam ser bem diferentes, pois não existe assunto interessante que caia por terra quando não é tratado com o cuidado merecido.

É importante observar que essa prática pessoal, descompromissada, expressa pelos sujeitos, com relação a alguns docentes decorre da atual política de educação do nosso país e pela situação de precariedade das instituições de ensino. O que tem gerado uma desmotivação por parte de alguns profissionais do ensino superior.

Christopher Day (1999) argumenta que o desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Estima-se que, neste contexto, possivelmente, a incorporação de opiniões negativas relacionadas aos docentes pode traduzir atitudes e/ou comportamentos negativos na prática profissional desses discentes. Moldando estas atitudes com a TRS, “a atitude é um estado de preparação mental ou neural, organizada através da experiência, dinâmica, sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações a que se relaciona” (ALLPORT, 1935 apud VALA; MONTEIRO, 2002, p. 188).

Para Lampert (1999)

“os alunos captam bem a dedicação dos professores, o seu empenho em sala de aula e a excelência de sua pedagogia. Sua liderança, sua capacidade para motiva-los não passam tampouco despercebidas. Contudo, têm também suas limitações. Favorecem o professor simpático mas que pouco ensina. Prejudicam o professor duro, secarrão, mas que acaba fazendo os alunos aprenderem”.

Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire (1996, p. 159) afirma que:

Ensinar exige querer bem aos educandos; esse querer bem nos faz entender que a prática educativa é um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia, da afetividade, da felicidade e vai além do cognitivo, tanto dos educadores como dos educandos e é uma experiência alegre por natureza.

Para a teoria que ofereceu a embasamento ao estudo as produções de uma representação associada às funções (orientação do saber, guiar condutas de comportamento e orientar as práticas) articulada com a prática profissional contribuem de modo significativo

em especial no provimento de pistas importantes para o planejamento de ações profissionais de cada indivíduo.

Para que a Educação Física possa alcançar seus objetivos, como o de ferramenta facilitadora do complexo processo de aprendizagem, é essencial que haja uma participação dos profissionais da área como agentes desta ação; profissionais responsáveis, competentes, conscientes de suas obrigações, possibilidades e habilidades, que estejam sempre em busca do seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, ampliando cada vez mais seu repertório necessário ao desempenho de suas tarefas.

Para Lima (2013), essa mudança de atitude pode ser considerada como aprendidas, alteradas, a partir de um processo avaliativo, que pode ser de diversos tipos no domínio cognitivo, afetivo ou comportamental. Neste estudo foi considerado como atitude comportamental, que permite uma das funções da representação social que é a orientação do saber, o que guia comportamentos e práticas, permitindo a posteriori a justificativa das tomadas de posições e de comportamento desses docentes frente ao processo de ensino e aprendizagem e a relação interpessoal docente/discente em relação aos componentes curriculares EF I, II e III do curso de pedagogia.

3.2 Ausência da Importância da Educação Física I, II e III

Foram evocadas 14 unidades de análise nesta categoria, sendo que apenas uma unidade foi positiva com relação à importância dos componentes curriculares EF I, II, e III. Desta forma, as outras unidades de análise tiveram uma clara demonstração de que os componentes não se fizeram admiráveis nas representações dos discentes, pois na maioria dos depoimentos os estudantes demonstraram que trataram os componentes curriculares como desnecessárias nos seus processos formativos.

[...] e não necessariamente para a gente aprender algo que possa ser útil a nossa construção profissional dentro da sala de aula. (D1) [...] Essa disciplina não teve nenhuma, nenhuma, nenhuma influência, porque foi mais assim mesmo como eu te disse pra passar o tempo do que pra aprender alguma coisa. (D2)[...] Não teve importância nenhuma porque chegava lá colocava a gente na piscina, e a gente ficava lá enrolando duas horas. (D12) [...] Então assim eu não tenho sabe, boas recomendações, não tenho assim o que dizer de bom nas três disciplinas que eu tive. (D4) [...] então eu não via nada assim que influenciasse diretamente a minha formação. (D3) [...] não vejo assim, um objetivo, motivo concreto, eu acho que tem outras disciplinas que deveriam ocupar a grade curricular da gente, ao invés da Educação Física. (D11) [...] Acho inapropriada com relação ao meu Curso. (D15) [...] É isso, eu não achei muito interessante para o meu Curso porque não é voltada para a área de educação. (D19) [...] a segunda eu não fiz, e a terceira eu fiz mesmo por fazer, sério mesmo, eu não vou mentir. (D20) [...] falta de organização eu acredito do colegiado de Pedagogia quando insere esta disciplina no nosso curso. (D25) [...] Eu esperava uma outra coisa quando falava assim Educação Física tal, tal, foi assim uma coisa muito mesmo, muito banal essa questão. (D27) [...] na minha percepção é uma disciplina muito importante, mais pro meu curso eu não vejo tanta importância assim. (D35)

Das 14 unidades de análise, 13 demonstraram que as representações dos discentes sobre os componentes curriculares EF I, II, e III foram negativas, chegando ao ponto dos alunos não conseguirem visualizar a necessidade desses componentes na sua grade curricular, na sua formação acadêmica e para sua futura atuação profissional.

Uma situação peculiar nos chamou a atenção, que foi a falta de interesse demonstrada por um professor ao componente curricular, como foi possível observar na fala do discente D28: “[...] ele falou que essa disciplina já era pra ter sido tirada da grade curricular porque não era pra ser mais oferecida para o pessoal de Pedagogia então isso me desestimulou bastante”. Acabamos a não entender o porquê que um professor da área desvaloriza tanto assim o seu objeto de trabalho, chegando ao ponto de concluir que o componente curricular já era pra ter sido retirada da grade curricular do curso pesquisado.

Desta forma, corroboramos com Corbin (1993, p. 3) quando infere que:

por causa do nosso complexo de inferioridade? Será que estudar o movimento humano em todas as suas dimensões é “menos” acadêmico do que outras áreas? Como profissão, já provamos nosso valor à sociedade e as evidências científicas acumuladas pelos acadêmicos da área já atestam a importância da área na universidade. Deveríamos nos unir, como uma área única, para fortalecer a disciplina acadêmica (os que atuam no ensino superior) e a profissão (treinadores, professores, “personal”, etc.) e acima de tudo reconhecer os diferentes papéis para obter a excelência.

Vale ressaltar, que estes componentes curriculares são ministradas pelos mesmos professores que durante a nossa formação acadêmica em licenciatura em Educação Física defenderam a permanência da Educação Física com alto nível de qualidade em todos os níveis escolares, inclusive no ensino superior. Entretanto, como foi possível observar nos relatos proferidos pelos discentes, a Educação Física que estava sendo proposta ocorre em contracorrente ao que sempre ouvimos falar e discutir no meio acadêmico da própria UESB.

Entretanto, houve uma unidade de análise que contrapôs às outras: “no começo eu achei que não fazia nem associação ao Curso de Pedagogia, mas depois que eu comecei a participar das aulas eu comecei a gostar” (D32), desta forma, demonstrando que a representação da discente foi sendo modificada no decorrer do processo e desenvolvimento das atividades propostas pelo componente curricular. Assim, Santomé (1998) nos faz refletir sobre esta situação da discente, com a seguinte afirmação: “nesta Sociedade da Informação em que vivemos, as maiores dificuldades não estão relacionadas com a obtenção de informação, mas em saber integrá-las e analisá-las criticamente”.

3.3 Obrigação Acadêmica

Nesta categoria foram encontradas quatro unidades de análise, sendo evidenciado que para estes alunos cursar os componentes curriculares EF I, II e III era uma obrigação, porque os componentes curriculares estavam na grade, eram obrigatórias e se eles não assistissem as aulas acabariam perdendo por falta e, conseqüentemente, atrasando sua caminhada no curso.

[...] Minha percepção sobre essa disciplina não foi positiva de modo que foi mais pra cumprir a carga horária do curso. (D1) [...] elas são dispensáveis, não deveriam ser obrigatórias. (D14) [...] eu vim obrigada porque a disciplina tinha que ser obrigada para cumprir a carga horária. (D18) [...] eu participava por questão de falta na verdade. (D27)

Como foi possível observar nestas unidades de análise, os alunos demonstraram que cursaram os componentes curriculares sem interesse algum e não perceberam a necessidade das mesmas em sua formação. Com isso, o que se viu anteriormente com um professor também aconteceu com os discentes, visto que os mesmos em seus depoimentos declararam que participavam por questão de falta e que cursaram os componentes curriculares para cumprir a carga horária, demonstrando apenas o cumprimento de uma atividade burocrática.

A falta de motivação dos alunos vem sendo apontada como um dos maiores problemas do cotidiano escolar. Pesquisas realizadas nas últimas décadas reconhecem que a motivação para aprender afeta demasiadamente o desempenho escolar dos estudantes (BZUNECK, 2010; SCHUNK; PINTRICH; MEECE, 2008; STEINMAYR; SPINATH, 2009).

Isso reflete no desempenho acadêmico desses discentes, visto que em sua concepção e ementa o componente curricular deve tratar de práticas corporais e desportivas, contribuindo sobremaneira na educação para o lazer, na aprendizagem da cultura corporal de movimento e também na educação integral desses sujeitos.

Pesquisas (LEPPER; CORPUS; IYENGAR, 2005; STEINMAYR; SPINATH, 2009) mostram que a motivação intrínseca, caracterizada pelo engajamento na tarefa por puro prazer, está mais associada à aprendizagem de qualidade e ao processamento mais profundo da informação, quando comparada à extrínseca, predominantemente orientada à busca de reconhecimento e recompensa.

4 Considerações Finais

As representações sociais que foram apresentadas sobre os componentes curriculares EF I, II e III, apresentaram uma gama de significados construídos com base na participação dos discentes nessas disciplinas.

Deste modo, à frente dos resultados obtidos neste estudo, podemos concluir que os discentes nos trazem em suas referências sobre os componentes curriculares um complexo de cognições, contendo representações negativas, explicitando o descompromisso docente, a ausência de importância dos componentes curriculares para os participantes e a obrigação acadêmica que demonstrou que os alunos assistiam as aulas obrigados para não perderem por falta.

Identificamos que a maioria dos discentes comunga a ideia de que os componentes curriculares não tiveram influência na formação acadêmica, entretanto, foi possível observar que poucos discentes caracterizaram os componentes de forma positiva.

Após analisarmos os dados fornecidos pelas representações, vimos que em nenhum momento os componentes curriculares foram tratados com a importância que estas disciplinas deveriam ter, ao se tratar de um curso de formação, onde o mesmo deve preparar os discentes

para atuar principalmente na Educação Infantil, todas as disciplinas deveriam fazer a sua parte, capacitando-os para o mundo do trabalho e não somente serem práticas desportivas desvinculadas ao seu propósito original.

Neste sentido, as representações dos alunos demonstram que tais disciplinas poderiam ser mais relevantes, influenciando muito mais positivamente no que diz respeito à formação acadêmica, dando o suporte necessário aos estudantes para atuarem de forma mais adequada.

Desta forma, concluímos que os componentes curriculares, da forma como foram apresentadas, solidificaram as representações sociais dos alunos, de forma aos mesmos apresentarem em suas manifestações vários aspectos que revelam que, por vezes, os componentes curriculares não foram tratados com o prestígio que deveria, influenciando negativamente nas representações dos discentes. Por fim, acreditamos que uma Educação Física inovadora e comprometida com a formação dos discentes pode trazer muitas contribuições e favorecer o desenvolvimento humano dos sujeitos.

Referências

AZEVEDO, F. **Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 32. ed. Lisboa: Edições 70, 2014.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-42.

CASTRO, P. Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em Serge Moscovici. **Análise social**. v. XXXVII, n. 164, 2002.

CORBIN, C. The Field of physical education common goals, not common roles. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 64, n. 1, 1993.

DAY, C. **Developing Teachers**. The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press, 1999.

DE PAULA H. E.; FARIA E. L. A educação física no terceiro grau: contexto atual e perspectivas. **Revista Pensar a prática**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 96-105, 1998.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAMPERT, E. **Universidade, docência, globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LEPPER, M. R.; CORPUS, J. H.; IYENGAR, S. Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom: age differences and academic correlates. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 97, n. 2, p. 184-196, 2005.

LIMA, L. P. Atitudes: estrutura e mudança. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Orgs.). **Psicologia social**. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, 2012.

MISSIAS MOREIRA, R.; SANTOS, A. S.; COUTO, E. S. Representações sociais de discentes universitários sobre disciplinas de Educação Física no curso de Pedagogia. **Educação: Teoria e Prática** (Rio Claro), v. 26, n. 51, p. 36-48, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n51.p36-48>. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8949>. Acesso em: 27 set. 2016.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. 158 p.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Ed., 1998

SCHUNK, D. H.; PRINTRICH, P. R.; MEECE, J. L. **Motivation in education: theory, research and applications**. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall, 2008. 433 p.

STEINMAYR, R.; SPINATH, B. The importance of motivation as a predictor of school achievement. **Learning and Individual Differences**, Philadelphia, v. 19, n. 1, p. 80-90, 2009.

VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

Recebido em: 12/04/2017

Revisado em: 11/07/2018

Aprovado para publicação em: 21/08/2018

Publicado em: 10/04/2019