

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM A PSICOMOTRICIDADE

CHILD DEVELOPMENT REPRESENTED BY SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND ITS RELATIONSHIP WITH PSYCHOMOTRICITY

DESARROLLO INFANTIL REPRESENTADO POR LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y SU RELACIÓN COM LA PSICOMOTRICIDADE

REPRÉSENTATIONS SOCIALES DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT PAR LES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET LEUR RELATION AVEC LA PSYCHOMOTRICITÉ

Maria de Fatima de Vasconcelos¹

Pedro Humberto Faria de Campos (*in memoriam*)²

Código DOI

Resumo

O presente estudo teve como proposta investigar as representações sociais de professores de Educação Física sobre o Desenvolvimento Infantil e compreender a aplicação da Psicomotricidade como uma abordagem auxiliar para a promoção deste. O suporte teórico adotado para o desenvolvimento deste estudo foi a Teoria das Representações Sociais e autores como Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vigotsky. O desenvolvimento metodológico foi organizado a partir das referências proporcionadas pela abordagem estrutural das representações sociais, por meio da aplicação de um questionário semiestruturado a professores de Educação Física atuantes em escolas públicas e privadas. Os dados obtidos foram submetidos à análise de similitude com o uso do programa EVOC. A representação social identificada do desenvolvimento infantil mostrou uma configuração na qual o movimento, a ludicidade e a psicomotricidade são supostamente os elementos centrais e a socialização e a afetividade como os prováveis elementos que se relacionam com o sistema periférico dessa representação. Os resultados sugerem que os professores reconhecem a importância do conhecimento da psicomotricidade como uma proposta essencial para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, no entanto ainda não demonstram um conhecimento consolidado a respeito desta ciência.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil. Representações Sociais. Psicomotricidade. Educação Física Escolar.

¹ Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil. Email: fafevasconcelos@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5555-915X>

² Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil. Email: fafevasconcelos@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0844-8358>

Abstract

The presente study aimed to investigate the social representations of Physical Education teachers regarding Child Development and understand the Application of Psychomotricity as an auxiliary approach to promoting this. The Theoretical support adopted for the Development of this study was the Theory of Social Representations and authors such as Henri Wallon, Jean Piaget and Lev Vigotsky. The Methodological Development was organized based on the references provided by the structural approach to social representations, through the Application of a semi-structured questionnaire to Physical Education teachers working in public and private schools. The data obtained was subjected to similarity analysis using the EVOG program. The identified social representation of child Development showed a configuration in which movement, playfulness and psychomotricity are supposedly the central elements and socialization and affectivity are the likely elements that relate to the peripheral system of this representation. The results suggest that teachers recognize the importance of knowledge of psychomotricity as an essential proposal for promoting the integral Development of Students, however they still do not demonstrate consolidated knowledge regarding this Science.

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

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo investigar las representaciones sociales de los profesores de Educación física sobre el Desarrollo Infantil y comprender la aplicación de la Psicomotricidad como enfoque auxiliar para promoverlo. El soporte teórico adoptado para el desarrollo de este estudio fue la Teoría de las Representaciones Sociales y autores como Henri Wallon, Jean Piaget y Lev Vigotsky. El desarrollo metodológico se organizó a partir de los referentes que brinda el enfoque estructural de las representaciones sociales, mediante la aplicación de un cuestionario semiestructurado a profesores de Educación Física que trabajan en escuelas públicas y privadas. Los datos obtenidos fueron sometidos a análisis de similitud mediante el programa EVOG. La representación social identificada del desarrollo infantil mostró una configuración en la que el movimiento, la alegría y la psicomotricidad son supuestamente los elementos centrales y la socialización y la afectividad son los elementos probables que se relacionan con el sistema periférico de esta representación. Los resultados sugieren que los docentes reconocen la importancia del conocimiento de la psicomotricidad como una propuesta esencial para promover el desarrollo integral de los estudiantes, sin embargo, aún no demuestran conocimientos consolidados respecto a esta ciencia.

Palabras clave: Desarrollo Infantil. Representaciones Sociales. Psicomotricidad. Educación Física Escolar.

RÉSUMÉ

La présente étude visait à étudier les représentations sociales des professeurs d'éducation physique sur le développement de l'enfant et à comprendre l'application de la psychomotricité comme approche auxiliaire pour promouvoir ce développement. Le support théorique des représentations sociales et des auteurs tels qu'Henri Wallon, Jean Piaget et Lev Vigotsky. Le développement méthodologique a été organisé à partir des références fournies par l'approche structurale des représentations sociales, à travers l'application d'un questionnaire semi-structuré aux professeurs d'éducation physique travaillant dans les écoles publiques et privées. Les données obtenues ont été soumises à une analyse de similarité à l'aide du programme EVOG. La représentation sociale identifiée du développement de l'enfant a montré une configuration dans laquelle le mouvement, le jeu et la psychomotricité sont censés être les éléments centraux et la socialisation et l'affectivité sont les éléments probables liés au système périphérique de cette représentation. Les résultats suggèrent que les enseignants reconnaissent l'importance de la connaissance de la psychomotricité comme une proposition essentielle pour promouvoir le développement intégral des élèves, mais ils ne démontrent toujours pas de connaissances consolidées sur cette science.

Mots-clés : Développement de l'enfant. représentations sociales. Psychomotricité. éducation physique.

Introdução

O presente estudo teve como proposta investigar a Representação Social de Desenvolvimento Infantil elaborada por professores de Educação Física escolar, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental I, com a intenção de compreender como estes professores constroem tal representação e como organizam sua prática, analisando a relação existente entre a Representação Social identificada e as características existentes nas aulas de Educação Física com base nos discursos apresentados. Como objetivo secundário, buscamos relacionar o campo de conhecimento no contexto atual, a respeito da Psicomotricidade, identificando como os professores percebem e aplicam os conhecimentos desta ciência como abordagem auxiliar para a promoção do Desenvolvimento Infantil em suas aulas.

A Teoria das Representações Sociais, originada por Serge Moscovici (1978), foi utilizada como referência teórica para possibilitar a compreensão do conjunto de elementos que contribuem para a elaboração das representações sociais de desenvolvimento infantil por estes professores, uma vez que estas podem ser entendidas como um processo de construção e de reapropriação da realidade, onde as representações que os indivíduos organizam em torno de um fenômeno social se faz a partir do conjunto de normas e práticas específicas estabelecidas em um determinado grupo e estas organizam as práticas destes sujeitos (Campos, 2017).

O caminho percorrido neste estudo foi, inicialmente, norteado pelo argumento de que os professores de Educação Física escolar indicam o desenvolvimento infantil como principal pilar pedagógico que justifica sua prática, e a fundamentação de seu trabalho se faz a partir da promoção do desenvolvimento integral do aluno por meio de práticas corporais (Vasconcelos e Campos, 2016). Em coerência a este argumento, as leis que regem a Educação Física escolar e os documentos que orientam a elaboração curricular, também normatizam e organizam esta disciplina segundo os princípios promotores do Desenvolvimento Infantil segundo uma visão de integralidade. (Brasil, 2017).

A prática da Educação Física Escolar hoje tem, como determinação legal, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que garante a esta disciplina a categoria de componente curricular obrigatório da Educação Básica, responsável pela promoção do desenvolvimento do educando nos aspectos físico, moral, psíquico e social sendo, portanto, promotora do desenvolvimento integral do aluno. Considerada um marco político-institucional, a promulgação da nova LDBEN indicou mudanças significativas como a introdução de um novo paradigma curricular onde o primordial é o desenvolvimento das capacidades e a construção das competências por meio dos conteúdos aplicados à Educação Básica. No ano de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular, que sugere a ausência de obrigatoriedade da educação física na matriz curricular do Ensino Médio, no entanto mantém a disciplina no Ensino Fundamental com orientações que indicam estratégias promotoras do desenvolvimento integral do educando (Brasil, 2016).

Apesar do texto da Lei que normatiza a Educação Física nas escolas e dos documentos de referência desta prática possuírem sugestões curriculares que promovam a formação do aluno em sua totalidade, a literatura da área sugere que a Educação Física Escolar constitui uma prática que não condiz com estas orientações (Martins, Tostes, e Mello, 2018; Duarte, Neira, 2022; Bungenstab, 2020; Gomes, 2021; Silva et. al, 2022). Tal fato promove um notável distanciamento entre o que é referido na lei que rege a prática da Educação Física, e na produção científica da área de conhecimento de sua efetiva prática nas escolas.

De acordo com resultados encontrados em estudos realizados na área (Maldonado, Limongelli, 2014; Garcia, Bungenstab, 2024; Furtado, Borges, 2023; Tenório et al, 2015), foi identificado uma inconsistência nas práticas da Educação Física Escolar em relação aos princípios teóricos desta disciplina, principalmente no que se refere ao conhecimento do Desenvolvimento Infantil. Partindo do princípio de que tais conhecimentos são essenciais para a realização da prática referida, cabe identificar as razões da

inconsistência citada entre a realidade da Educação Física nas escolas, a produção científica da área e as leis que regem esta disciplina nas escolas.

Tendo como pressuposto que os professores de Educação Física atuantes em escolas apontam o desenvolvimento infantil como finalidade essencial de suas práticas, torna-se mister então identificar como estes professores compreendem este processo por meio da identificação das representações elaboradas. Percebe-se que existe um distanciamento entre o que os professores apresentam como representação do Desenvolvimento Infantil e a concepção deste elemento necessária para a construção de uma prática em coerência à proposição pedagógica e normatização que regem o exercício de tal disciplina (Brasil, 2017), e expressa em produção científica da área (Neira, Nunes, 2023). Diante de tal exposição argumentativa, nos cabe então indagar: Como os professores de Educação Física, atuantes em escolas concebem o desenvolvimento infantil com vistas a organização de sua prática? Como estes professores utilizam o conhecimento da Psicomotricidade na elaboração e efetivação de seus planejamentos de aula? Quais as representações Sociais dos professores de Educação Física sobre o desenvolvimento infantil?

Inicialmente, analisamos o universo conceitual do Desenvolvimento Infantil, cujo vasto conjunto de teorias pôde nos proporcionar suporte teórico para o desenvolvimento desta pesquisa. O desenvolvimento do ser humano é um processo composto por um conjunto de transformações contínuas que ocorrem na estrutura biológica e representacional do indivíduo, resultante de sua interação com o ambiente no qual está inserido (Coll, Marchesi e Palácus, 2008). Segundo estes autores, tais transformações, de natureza diversa, são decorrentes das experiências vividas pelo indivíduo ao longo de sua existência, e estão relacionadas às aquisições vinculadas ao aspecto biológico, motor, perceptivo, cultural, afetivo e social. É um processo dependente de uma intrínseca relação entre o que o indivíduo traz consigo enquanto herança genética e suas relações com o meio, com outros seres e com o ambiente. O desenvolvimento infantil é um processo que decorre segundo múltiplas possibilidades; e estas estão diretamente relacionadas ao ambiente em que o indivíduo nasce e cresce, às práticas culturais às quais é submetido, às instituições das quais participa e ao ambiente sociocognitivo no qual é inserido (Coll, Marchesi e Palácus, 2008). Mantendo a perspectiva indicada por estes autores, podemos afirmar que o

desenvolvimento infantil é proporcionado pelo conjunto de estímulos provenientes do ambiente, meio social, na herança biológica e experiências oferecidas ao indivíduo.

Compreendendo o ambiente escolar como a instituição que promove muitas destas experiências, podemos afirmar que a escola tem importante função no processo de desenvolvimento do indivíduo. A experimentação vivida no ambiente escolar promove a socialização e aprendizagens, mantendo restrita relação com os processos de socialização e aprendizagens adquiridos em outros ambientes em que o indivíduo interage e que também imprimem suas marcas (Vigotsky, 2003).

A experiência de que estamos tratando é a ação da qual tratam Wallon, Vigotsky e Piaget, uma ação que promove o desenvolvimento do pensamento, da aprendizagem e das estruturas cognitivas. Deste modo, pode-se afirmar que, segundo estes autores (Wallon, 2008; Vigotsky, 2003; Piaget, 2007) a ação da criança é propulsora das “aprendizagens” e, portanto, do desenvolvimento. A cada nova experiência, a criança mobiliza as estruturas responsáveis por sua sensório-motricidade, estruturas essas que estão localizadas em diversas regiões de seu corpo. Segundo Vigotsky (2003), a ação da criança constitui um mecanismo essencial para o desenvolvimento, uma vez que é por meio da ação que a criança ativa estruturas responsáveis pela cognição, pela afetividade e pela organização sensório-motora. A experiência neste caso, traduz-se como movimento capaz de mobilizar estruturas sensório-motoras, afetivas e cognitivas.

A este respeito, Wallon (2008) afirma que o desenvolvimento infantil assume um caráter integrativo na formação do ser humano e deve atender a um processo de evolução do indivíduo em todos os seus aspectos constituintes. O caráter integrativo do qual fala Wallon indica a indissociabilidade das dimensões formadoras do sujeito no que se refere ao desenvolvimento humano, ressaltando a importância dos estímulos educacionais em atenderem às características social, afetiva, cognitiva e motora.

É neste contexto que, segundo autores de referência da área (Duarte, Neira, 2022; Tani, 2023; Daolio, 2022), a Educação Física Escolar assume um importante papel no desenvolvimento infantil, notadamente em decorrência de sua especificidade como campo de conhecimento que envolve teoria e prática e ainda, reconhecidamente, como disciplina curricular que promove situações de aprendizagem por meio das práticas corporais, portanto, das experiências (Brasil, 2017).

Definida como uma área de conhecimento, a Educação Física tem como objeto de estudo e ação o conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento (Daolio, 2022). O principal instrumento da ação pedagógica da Educação Física é o movimento corporal, e, em decorrência de sua característica biológica e sensorial, esse instrumento se encaixa plenamente na possibilidade de promoção do desenvolvimento infantil integral (Nascimento, 2012). O movimento atende à essa característica em função de sua capacidade de integração entre a função motora, a cognição e a estrutura neural responsável, mediante a oferta de um estímulo, e o componente afetivo (Relvas, 2023). A este respeito podemos observar que a Educação Física é capaz de promover o desenvolvimento do aluno segundo uma visão integradora pois dispõe de ferramentas que oferecem a possibilidade valiosa de provocar estímulos promotores do desenvolvimento integral do indivíduo como a brincadeira, os jogos os esportes, a dança, as lutas, entre outros (Tani, 2023).

Por volta de 1980, teóricos da Educação Física (Le Boulch, 1987; La Pierre e Acouturrier, 1984) organizaram propostas educativas específicas para a promoção do desenvolvimento integral de crianças em ambiente escolar a partir de uma abordagem denominada de Psicomotricidade. Tal campo de conhecimento foi estruturado com vistas a promover o desenvolvimento e/ou a reabilitação de crianças por meio da oferta de movimentos corporais intencionais, conscientes e prazerosos.

Apesar de identificarmos possibilidade de atuação consistente da Educação Física, detentora de sólida base científica como componente pedagógico fundamental para a promoção do desenvolvimento infantil, são identificados, no campo da Teoria das Representações Sociais, estudos que apontam a educação física escolar vista como uma disciplina de menor valor pedagógico, em comparação com as demais, por diretores, alunos e outros professores (Souza, Benites, 2021; Mello, 2012; Rezer, 2009). Tais estudos apontam ainda que a representação sobre a Educação Física escolar não está amparada em conceitos claros de seu campo de conhecimento, o que sugere uma inconsistência entre sua prática como disciplina escolar e a representação social desta elaborada pelos seus professores.

O estudo das Representações Sociais que organizam a prática da Educação Física Escolar nos direciona a uma pesquisa de sua origem, pois quando os professores desta disciplina a representam ou representam os componentes necessários para a sua realização nas escolas, o fazem segundo referenciais

estabelecidos nos valores, normas e opiniões construídas em torno desta disciplina desde o início de sua existência como prática ao longo de sua história.

Na tentativa de encontrar referências científicas que tratem do conhecimento teórico de domínio dos professores de Educação Física, principalmente sobre o desenvolvimento infantil e sua aplicabilidade nas aulas ministradas em escolas, foram encontradas algumas pesquisas descritas a seguir. O resultado de tais pesquisas nos permitiu compreender, inicialmente, como se organiza a realidade das aulas de Educação Física no ambiente escolar e, do mesmo modo, como estão expressas as questões de dificuldade e fragilidade desta prática no que se refere ao domínio ou inconsistência em relação ao campo de conhecimento do Desenvolvimento Infantil.

Em pesquisa realizada com professores de Educação Física, Maldonado e Limongelli (2014) perceberam que estes organizam sua prática sem estabelecer profundo conhecimento a respeito dos conteúdos específicos desta disciplina, o que sugere uma "confusão e falta de clareza conceitual" por parte destes professores nos momentos de sistematização de suas aulas. Seus resultados indicaram, ainda, que os professores participantes utilizam elementos conceituais baseados em uma suposta apropriação de conhecimentos práticos advindos de suas experiências na escola.

Watanabe e Bim (2012) pesquisaram as propostas pedagógicas que são utilizadas por professores de Educação Física para o ensino desta disciplina em escolas, e em seus estudos concluíram que grande parte dos professores pesquisados não adota uma proposta pedagógica específica para organizar suas aulas. Estes autores sugerem que alguns utilizam "concepções consideradas ultrapassadas" e, mesmo aqueles professores que indicam utilizar conhecimento teórico em suas aulas, não justificam ou fundamentam teoricamente seus argumentos. De acordo com os resultados obtidos, os autores indicam que a implementação do conhecimento existente na área de Educação Física na prática é um dos fatores condicionantes da consolidação da Educação Física como disciplina capaz de contribuir para o desenvolvimento humano.

Segundo Sousa (2016), a Educação Física, como componente pedagógico, deve promover estímulos que atendam ao desenvolvimento dos aspectos motor e físico, assim como dos aspectos social e afetivo. Foi observado ainda, em seu estudo, que estes professores não demonstram um conhecimento constituído de tal relação.

Vasconcelos e Campos (2016) observou, em pesquisa realizada com professores de Educação Física Escolar, que não há um consenso a respeito da concepção de desenvolvimento infantil para os professores de Educação Física atuantes em escolas. Há uma ideia genérica de desenvolvimento, indicando uma inconsistência teórica na formação. Por conseguinte, na prática destes professores, os princípios desenvolvimentistas sustentam a prática como uma forma de justificar conceitualmente a presença preponderante dos elementos que os professores e alunos consideram fundamentais: o esporte e o jogo.

A hipótese gerada é de que a reconhecida inconsistência no uso dos conhecimentos necessários para a consolidação da prática da Educação Física Escolar, expressa nos achados das pesquisas citadas (Vasconcelos e Campos, 2016; Maldonado, Limongelli, 2014; Watanabe, Bim, 2012; Sousa, 2016) bem como a ausência do conhecimento constituído da relação entre a prática da Educação Física e a promoção de estímulos que atendam ao desenvolvimento dos aspectos motor, físico, social, afetivo e cognitivo do aluno pode justificar a forma como estes professores constroem as opiniões e representam os conceitos necessários para a estruturação da prática da educação física escolar. Entre tais conceitos está o conhecimento *strictu* do desenvolvimento infantil, uma vez que os professores justificam a importância pedagógica de sua prática no propósito de desenvolvimento do aluno. Deste modo, torna-se relevante a realização de um estudo a respeito dos sentidos e significados que os professores de Educação Física constroem do desenvolvimento infantil, compreendendo como estes professores o representam, e como esta representação organiza a prática de sala de aula de tais professores.

A Educação Física tem pautado inúmeras pesquisas (Carvalho e Lavoura, 2020; Vieira et. al, 2024; Barbosa e Assunção, 2020) cujo objetivo é a compreensão de seu exercício e, principalmente, a organização teórico-metodológica desta disciplina enquanto componente curricular.

Estas pesquisas têm oferecido um rico material para identificação das principais questões de dificuldade na realização da Educação Física enquanto componente curricular integrante do processo de escolarização. No entanto nenhuma pesquisa organizou uma proposta que identificasse como os professores de Educação Física, sujeitos da organização desta prática, elaboram suas representações sobre um dos conceitos necessários para o exercício de sua prática, que é o desenvolvimento infantil, em consonância com as determinações normativas. Dito de outro modo, faz-se necessário entender se os professores de Educação Física estão de posse da compreensão pormenorizada de elementos

fundamentais para a realização de sua prática como o conhecimento das necessidades específicas dos alunos distintamente em cada faixa etária na ordem cognitiva, socioafetiva e motora.

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

Na perspectiva estrutural, a representação se define por seu conteúdo e sua organização, ou seja, sua estrutura interna., esta organização pressupõe uma hierarquia determinada entre os seus dois componentes: núcleo central e sistema periférico. Estes componentes funcionam como uma entidade, onde cada um assume uma função específica e complementar em relação ao outro (Abric, 2000). Segundo este autor, as Representações Sociais possuem a característica específica de manter, em sua estrutura, elementos que são oriundos do consenso do grupo, como também elementos que fazem parte das experiências individuais.

O estudo das Representações Sociais regida pelo olhar da abordagem estrutural é essencial para a compreensão das dinâmicas sociais, e por que não falar, no caso desta pesquisa, para a compreensão da dinâmica da Educação Física Escolar. A pesquisa realizada na perspectiva da abordagem estrutural nos permite ter acesso a um conjunto organizado de instrumentos de análise e interpretação que nos possibilita:

[...] a compreensão da interação entre o funcionamento individual e as condições sociais nas quais os atores sociais evoluem. Este estudo permite compreender os processos que intervêm na adaptação sociocognitiva dos indivíduos à realidade cotidiana e às características do meio social e ideológico (Abric, 2000 p. 35).

De acordo com o objetivo desta pesquisa, com a utilização da abordagem estrutural alcançaremos a possibilidade de identificar a estrutura e a conhecer a organização das Representações Sociais que os professores de Educação Física escolar constroem sobre a sua prática. Conseguimos, assim, entender como estes professores se posicionam individual e coletivamente diante de sua prática, construindo suas ações que, em um determinado instante, podem estar reproduzindo padrões de comportamento ancorados em valores e normas já instalados neste grupo social, ou provocando transformações de acordo com a absorção de elementos novos a esta prática.

Segundo Abric (2001), a escolha da metodologia a ser utilizada em uma pesquisa deve ser determinada por considerações empíricas como a natureza do objeto estudado, tipo de problema, imposição da situação e outros, mas, principalmente, pelo sistema teórico que sustenta e justifica tal investigação. A eleição dos instrumentos deve ser orientada pela abordagem da teoria das Representações Sociais escolhida pelo investigador.

Instrumentos e procedimentos

Foi realizada, a análise das relações existentes entre os elementos evocados e identificados em estudo anterior, por meio da análise de similitude, relação destes elementos com a prática organizada pelos sujeitos pesquisados e ainda a identificação da relação entre o conhecimento oriundo da Psicomotricidade imbricado na proposta de desenvolvimento integral desta disciplina.

O levantamento dos conteúdos e da estrutura das representações dos sujeitos foi realizado em estudo anterior, a partir da utilização de um primeiro método, chamado de método da “análise das evocações”. O método de “análise das evocações” tem como finalidade promover uma aproximação da estrutura das representações sociais vislumbradas, possibilitando o levantamento das primeiras hipóteses, a partir dos elementos coletados, do que poderia ser considerado como elemento central ou periférico.

De acordo com o que nos orienta a Teoria das Representações Sociais, a inserção de um indivíduo em um determinado grupo social provoca uma organização de ideias e normas oriundas de suas práticas e em comum acordo com as normas sociais estabelecidas no interior deste grupo, assim como elementos presentes na cadeia de experiências deste sujeito e fixadas como registros de memória. A soma de tais mecanismos se dá, segundo Abric (2001), em consonância com a ideia de que o processo de construção das representações sociais ocorre em um duplo sistema, que se refere ao que o indivíduo vivencia em seu grupo social e o que ele possui como forma individual de pensamento, portanto denominado de sistema “sócio –cognitivo”. Partindo desta premissa, podemos entender como os professores elaboram e organizam sua prática profissional a partir destes elementos que sustentam suas referências.

Esta pesquisa foi constituída pela utilização de um instrumento para a coleta de dados que foi um questionário aplicado a 100 professores de Educação Física, atuantes em escolas públicas e privadas no

segmento de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, composto por questões específicas e baseado em concepções encontradas nos trabalhos de (Vergès, 1994; Sá, 1996). O objetivo da aplicação de tal questionário foi a obtenção, por meio do discurso espontâneo dos professores, de elementos que nos fornecessem indícios do mecanismo cognitivo utilizado por eles no momento da elaboração e realização de suas atividades práticas cotidianas. E ainda, a identificação do conjunto de ideias que norteiam a organização da prática de tais indivíduos e como estas ideias definem a ação destes professores. A partir dos dados coletados no questionário citado, obtivemos, em estudo inicial, por meio de análise prototípica, com o uso do programa EVOC, uma provável estrutura das representações sociais do desenvolvimento infantil que apresentou uma configuração na qual o movimento, a ludicidade e a psicomotricidade parecem ser elementos centrais, enquanto a socialização e a afetividade são elementos que supostamente se relacionam com o sistema periférico dessa representação. Cabe ressaltar que este procedimento nos permitiu fazer o levantamento das primeiras hipóteses do que seria considerado como Representações Sociais de desenvolvimento infantil, com distribuição de seus elementos em central ou periférico. Sobretudo, de acordo com o que nos orienta Abric (2001), se faz necessário uma confirmação da organização destes elementos, a ser alcançada por meio de análises complementares, que foi realizada a partir da análise de similitude apresentada a seguir.

Análise de similitude

A análise de similitude é um método de análise que nos permite identificar a estrutura das representações sociais elaboradas por um grupo de indivíduos a respeito de um objeto e confirmar ou não a centralidade de alguns elementos. É um método que tem característica descritiva e possibilita o conhecimento da organização de elementos de acordo com as suas relações, organizados em categorias. A análise é feita com a estruturação de gráficos que apresentam a identificação das relações de semelhança, e de distância entre as categorias.

Como estratégia de análise complementar à análise prototípica, a análise de similitude viabiliza, a confirmação da centralidade dos elementos obtidas no quadro de quatro quadrantes (Vasconcelos e Campos, 2018). É fornecido o grau de co-ocorrência entre os elementos evocados. A configuração da *árvore máxima* possibilita a visualização da força de ligação entre os elementos componentes da primeira

estrutura de representação social identificada: sistema central e periférico. A organização da *árvore* aponta a centralidade numérica dos elementos da representação social e o grau de conexidade entre os elementos.

A coleta dos dados foi realizada a partir da aplicação de um questionário composto por questões de *caracterização dos sujeitos* e do tipo *livre escolha*, aos professores de Educação Física. A questão do tipo *livre escolha* foi formulada com apoio em um *menu de atividades*, em que foram ofertadas 25 propostas de atividades que poderiam ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física, estas atividades foram extraídas de planos de curso desta disciplina, em estudo prévio. Cabe mencionar que o processo de escolha das atividades oferecida na listagem como *cardápio* foi realizado por meio de um trabalho qualitativo por parte do pesquisador, o que exigiu cuidado para serem selecionadas as atividades mais elencadas nestes planejamentos. Este processo tem de ser observado como uma atividade qualitativa do pesquisador onde o papel do analista é determinante (Bouriche, 2003), exigindo-se rigor absoluto para que o pesquisador tome decisões determinantes de um bom resultado.

Após a oferta do *menu de atividades*, em questão seguinte, os professores foram convidados a indicar, dentre as atividades listadas, cinco propostas pedagógicas que eles consideravam mais relevantes como proposição para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor separadamente. As atividades selecionadas, pelos professores foram tabuladas e posteriormente organizadas em categorias de acordo com o sentido principal e significados relativos contidos na expressão completa (Tabela 1). Este procedimento exige uma avaliação qualitativa e rigorosa por parte do pesquisador na definição das palavras a serem definidas como título da categoria. Os dados obtidos nesta questão foram objeto de uma etapa de análise denominada de *análise de similitude*.

Tabela 1: Categorias das atividades escolhidas pelos professores

QUESTÃO OFERECIDA NO QUESTIONÁRIO	CATEGORIA DEFINIDA
1. Grandes jogos e brincadeiras.	1 Grandes Jogos
2. Atividades de conhecimento e diferenciação de atividades de esforço aeróbico, anaeróbico e repouso.	2 Aeróbico
3. Atividades de agilidade, destreza, velocidade, resistência, força, flexibilidade, equilíbrio e orientação espacial.	3 Habilidades Motoras
4. Movimentos naturais (corridas, saltos e arremessos).	4 Movimentos Naturais
5. Atletismo.	5 Atletismo

6. Atividades psicomotoras: esquema corporal, coordenação motora grossa e lateralidade.	6 Ativ. Psicomotoras.
7. Atividades de promoção de hábitos saudáveis.	7 Hábitos saudáveis
8. Atividades de promoção de socialização	8 Socialização
9. Atividades rítmicas e expressivas.	9 Ativ. Rítmicas.
10. Conhecimento cultural dos jogos.	10 Cultura jogos.
11. Aprendizado de regras básicas dos jogos desportivos.	11 Regras.
12. Ginástica artística.	12 Gin. Artística.
13. Lutas.	13 Lutas.
14. Jogos de raciocínio.	14 Jogos Raciocínio.
15. Iniciação esportiva.	15 Esporte.
16. Conhecimento de dimensões das quadras dos diversos esportes.	16 Dimensões da Quadra.
17. Dança.	17 Danças.
18. Atividades de promoção do conhecimento do corpo.	18 Conhec. do Corpo
19. Brincadeiras e atividades folclóricas.	19 Folclore.
20. Aulas expositivas sobre o conhecimento do corpo	20 Aulas expositivas Corpo.
21. Aulas com o auxílio de vídeos para o ensino de técnicas e táticas desportivas.	21 Vídeos Táticas e Técnicas
22. Ensino de técnicas desportivas.	22 Técnicas desportivas.
23. Ensino de organização tática desportiva.	23 Organização Tática
24. Atividades sensoriais	24 Ativ. Sensoriais.
25. Atividades de exploração de diversos materiais: cordas, bambolês, bolas, tecidos etc.	25 Exploração de Materiais

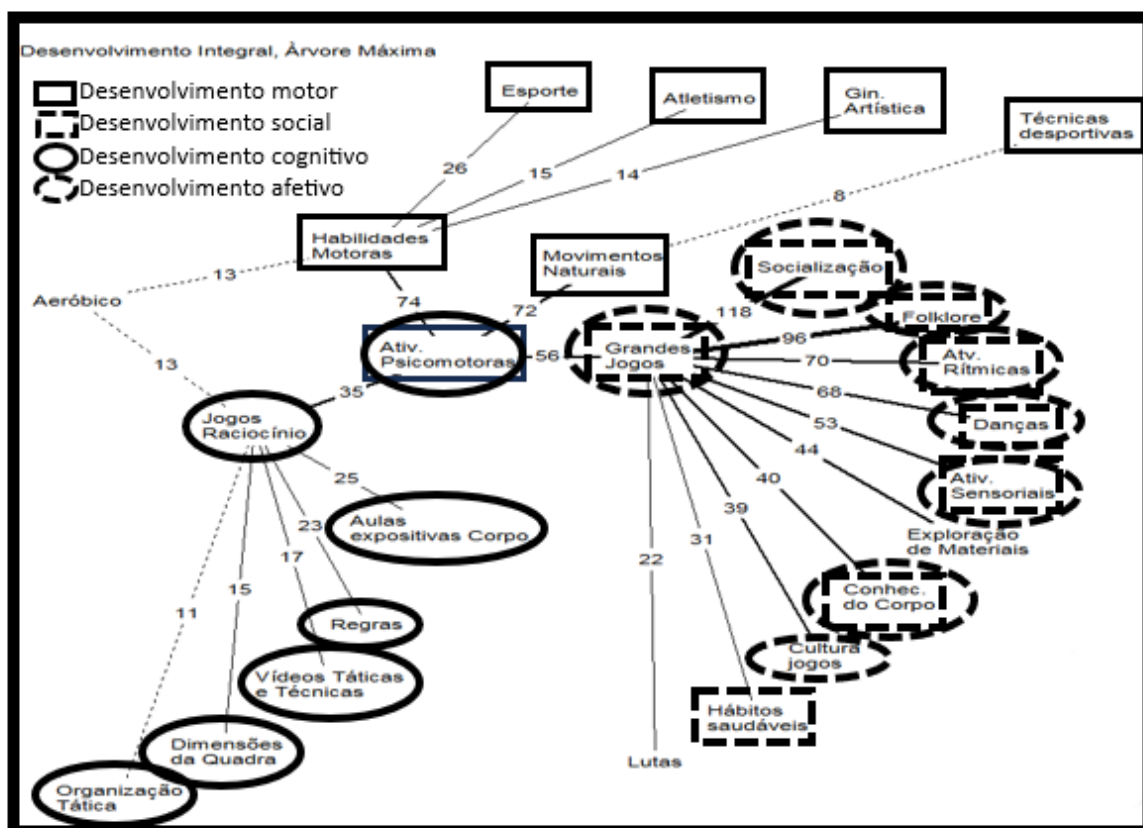
Fonte: Dados da autora, Vasconcelos, 2018.

O método utilizado nesta fase, *análise de similitude*, foi um procedimento idealizado por Claude Flament, nos anos 1960, e que foi desenvolvido posteriormente, com as colaborações de Alain Degenne e Pierre Vergès, o que ofereceu uma formalização matemática como um método geral ou complementar das clássicas análises fatoriais ou de classificação (Bouriche, 2003), mas principalmente, própria para o uso em análises de estudos voltados para a identificação das representações sociais. Neste procedimento são considerados índices de distância e proximidade entre os elementos o que permite a construção de uma representação em forma de gráfico da organização da representação, este índice de distância ou proximidade considera a coocorrência entre os elementos Salientamos que para interpretação da árvore máxima é necessário considerar “a hierarquia dos valores das ligações entre os termos, os subconjuntos

das categorias de ligações, a relação de “vizinhança” e a conotação assumida por cada termo, em função dos outros que a ele se ligam” (Flament, 2001; Vergès, 1994).

A partir da organização dos dados obtidos na questão de *livre escolha* do questionário aplicado, estes foram submetidos a um tratamento denominado *análise de similitude* e foi gerada a *árvore máxima global* fazendo referência ao desenvolvimento integral (Figura 1). A *árvore máxima* é uma expressão gráfica da representação do objeto pesquisado, no caso deste estudo, do desenvolvimento integral, esta tem por finalidade estabelecer a relação entre os elementos selecionados pelos professores de acordo com a ocorrência de relação entre si.

Figura 1: Árvore máxima da representação social do desenvolvimento integral infantil, nas aulas de educação física por professores de Educação física



Fonte: Dados da autora, Vasconcelos, 2018

A partir da observação da *árvore máxima* do desenvolvimento integral (Figura 1), podemos identificar que os elementos centrais desta representação são *grandes jogos* e *atividades psicomotoras* e componentes do elemento periférico *socialização*, *movimentos naturais* e *habilidades motoras*. Conectados diretamente com um dos elementos do núcleo central está o elemento *socialização* com expressão ligações significativa, 118 conexões em um corpus de 389 ligações estabelecidas. Desta ligação inicial entre *grandes jogos* e *socialização* seguem outras de expressão também significativas entre *grandes jogos* e *folclore* e *atividades rítmicas* aparecendo outras em seguida, com expressão menor entre *grandes jogos* e *danças*, *atividades sensoriais*, *exploração de materiais*, *conhecimento do corpo*, *cultura dos jogos* e *hábitos saudáveis*. Este conjunto de conexões forma um bloco composto predominantemente por elementos mais significativos nas relações estabelecidas na *árvore máxima* relacionando elementos integrantes do desenvolvimento social. É um conjunto de elementos mais coesos pela característica de suas conexões. Neste bloco estão presentes as ligações mais fortes entre os elementos acima referidos, o que pode indicar um grande significado de centralidade para o componente social do desenvolvimento. Reforçando a ideia de que a valorização da presença dos *grandes jogos* como atividades propostas nas aulas de educação física em função de sua característica de promoção da *socialização*.

Em um outro bloco, o conjunto de relações são estabelecidas a partir de um elemento central, *atividades psicomotoras*, que por sua vez está fortemente conectada com *grandes jogos*. Este bloco é representativo dos elementos relacionados ao desenvolvimento cognitivo. Conectado diretamente a categoria *atividades psicomotoras*, por meio de uma forte ligação está a categoria *jogos cognitivos*, que é um elemento significativo na sua relação com o desenvolvimento cognitivo.

A configuração dos elementos relacionados ao desenvolvimento cognitivo apresentada nesta *árvore máxima* (Figura 1) está organizada a partir da centralidade dos *jogos de raciocínio* em associação as *atividades psicomotoras* o que denota uma “intuição” de que as *atividades psicomotoras* pertencem a um campo de conhecimento que pode oferecer para estes professores uma sistematização para a promoção do desenvolvimento cognitivo também por meio do movimento. Entretanto, é importante ressaltar que as relações estabelecidas entre o elemento de fortes ligações, *jogos de raciocínio* e os demais elementos desta representação são pouco significativas. E este bloco de conexões está isolado do restante das demais conexões ou blocos delas. A ideia sugerida é que a cognição está presente como objetivo da

prática desta disciplina por intermédio de um campo de conhecimento que se volta de forma mais objetiva para o desenvolvimento integral, que é a psicomotricidade.

Mais um bloco de conexões pode ser observado nesta *árvore máxima* (Figura 1), é um bloco relacionado aos elementos relacionados ao desenvolvimento motor, tendo como termo que estabelece fortes ligações, a categoria *atividades psicomotoras* e com conexões fortes estão mais próximos os elementos *habilidades motoras e movimentos naturais*.

Os termos relacionadas ao desenvolvimento afetivo têm expressão por meio do elemento de fortes ligações em comum ao desenvolvimento integral que é a categoria *grandes jogos* e nas conexões com os elementos periféricos *socialização, atividades rítmicas, atividades sensoriais, folclore, conhecimento do corpo* de forma mais expressiva e *hábitos saudáveis e danças* com ligações de menor força.

De acordo com a leitura e análise da figura anterior, nos é possível identificar *grandes jogos e atividades psicomotoras* como elementos centrais na prática da Educação Física e de uma forma mais específica podemos sugerir que os *grandes jogos* é o elemento operacional da prática da Educação Física e as *atividades psicomotoras* como o elemento funcional que nos permite arriscar dizer que o desenvolvimento infantil, de acordo com o discurso dos professores de educação física, é proposto com o objetivo do desenvolvimento o aluno em todos os aspectos, estruturado a partir dos grandes jogos e das atividades psicomotoras.

Nesta organização de representação social, em que o componente indicado como elemento central, *jogos de raciocínio*, é possível perceber que os professores de educação física vislumbram o trabalho de desenvolvimento cognitivo estruturado a partir de abordagens corporais, que pode ser identificado quando estes indicam os *jogos de raciocínio* estabelecida relação forte com o elemento *atividades psicomotoras*, o que denota um olhar direcionado para a ideia genérica destas atividades como detentoras de uma possibilidade de organização motora com interferência de processos cognitivos. A *árvore máxima* do desenvolvimento infantil apresenta uma zona de interseção entre os elementos elencados como centrais no desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento motor e estes elementos pertencem ao universo conceitual e prática psicomotora.

Podemos então sugerir que os professores de educação física apresentam uma visão organizada do desenvolvimento infantil, estes entendem que o desenvolvimento promovido nesta faixa etária deve

atender a promoção de estímulos aos aspectos formadores da criança em sua integralidade: desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo. No entanto, não percebem uma forma de criar um mecanismo que possibilite a visão totalizante deste desenvolvimento em suas propostas que são eminentemente corporais, como se a preparação mais específica do aspecto motor, por exemplo não considerasse a participação do componente cognitivo ou ainda que o desenvolvimento social e afetivo pode ser estimulado apenas por meio de atividades com características mais espontâneas, exploratórias, recreativas em grupos, mais livres.

Discussões

De acordo com os dados coletados e as análises realizadas, pudemos identificar que as atividades propostas pelos professores, nas aulas de educação física sugerem uma compreensão fragmentada do desenvolvimento infantil indicando um distanciamento da noção de integralidade, da unicidade inerente ao desenvolvimento humano. As funções social, afetiva, cognitiva e motora são citadas, nos discursos dos professores de modo segmentado indicando uma possibilidade de existir uma ação humana onde estas funções pudessem ser recrutadas de modo isolado.

Podemos exemplificar a afirmação acima ressaltando que, os elementos cuja recorrência foi mais expressiva na observação realizada, por meio da análise de similitude, sugerem que as atividades programadas em suas aulas atendem a uma promoção do desenvolvimento em suas dimensões formadoras separadamente (motricidade, socio afetividade e cognição), dando a entender que o desenvolvimento cognitivo se desenvolve por meio de atividades essencialmente teóricas, que o aspecto motor possa ser desenvolvido por meio de atividades que envolvam essencialmente o movimento e as capacidades afetivas e sociais sejam desenvolvidas por meio das atividades caracteristicamente grupais, lúdicas e que envolvam situações de conflito. Deste modo não estamos tratando de um desenvolvimento integral e sim de uma proposta de desenvolvimento que se volta para cada um dos aspectos formadores do indivíduo separadamente e por meio de atividades com características distintas e distribuídas nas categorias indicadas nos PCNs (Brasil, 2017; Silva, 2022): procedimental, atitudinal e conceitual isoladamente.

Para ilustrar o que foi dito no parágrafo anterior podemos nos reportar ao conjunto de relações estabelecidas entre as atividades direcionadas especificamente para o desenvolvimento dos aspectos formadores de forma isolada. Seguindo esta orientação os professores indicaram que o se aplica para a promoção do desenvolvimento motor são: as atividades de habilidades motoras, os movimentos naturais, as atividades psicomotoras, as atividades de exploração de materiais, os grandes jogos, as brincadeiras, as ginásticas, as lutas e as atividades de iniciação esportiva, ou seja, estes professores entendem que o movimento nas suas diferentes expressões é imprescindível e para o desenvolvimento da motricidade assim como é apenas por meio da realização motora efetivamente que a organização do movimento pode ser alcançada. No entanto a aquisições de padrões motores e ampliação da qualidade das aquisições já instaladas podem ser também alcançadas por meio de atividades perceptivas, sensoriais, expressivas que não necessariamente impliquem em realização de movimento (Fonseca, 2021, 2018). Segundo estes autores, a estimulação dos sensores neuro-motores, por meio dos movimentos, provoca a emissão de informações nervosas para o córtex que resultará em um padrão amadurecido de movimento como resposta, e ainda, propostas sensoriais, exploratórias e perceptivas, de natureza diferenciada também podem provocar estímulos neuro-motores que favorecerão de igual maneira o amadurecimento das estruturas responsáveis pela realização do movimento.

Em mesma medida os professores correlacionam o desenvolvimento do aspecto cognitivo principalmente aos jogos de raciocínio, às atividades que oferecem conhecimentos teóricos sobre o corpo ou outros temas que também sejam desenvolvidos por meio de propostas teóricas como conhecimento das regras, técnicas e táticas desportivas, conhecimento cultural dos jogos, dimensões das quadras. Os professores estabelecem relação do desenvolvimento cognitivo com alguma proposta que envolva caracteristicamente o “pensamento” e não necessariamente a “ação”. Sob este ponto de vista a realização do movimento não é relacionada à articulação e utilização dos processos e mecanismos cognitivos como a percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem e aprendizagem (Fonseca, 2021). De acordo com esta autora a cognição está presente na realização dos movimentos, uma vez que este se utiliza das funções cognitivas acima citadas para que o indivíduo receba o estímulo que motiva a realização do movimento, ative seus mecanismos atencionais necessários para a captação e percepção deste estímulo, ative as regiões de corticais importantes para a decodificação, associação, planificação do movimento e

resulte na efetivação deste. Portanto o mecanismo cognitivo está implícito na realização motora, não se fazendo necessária a especificação de tarefas “teóricas” para que a cognição seja desenvolvida, está também pode ser estimulada em seu desenvolvimento por meio das realizações corporais.

Os aspectos social e afetivo do desenvolvimento, infantil são apontados pelos professores como importante elemento e função da educação física escolar, estes apontam que a socialização é eminentemente trabalhada por meio das atividades coletivas, lúdicas como os grandes jogos e atividades rítmicas e culturais como as danças e o folclore. Tais aspectos estariam diretamente relacionados à categoria atitudinal indicada nos PCNs (Brasil, 2000), portanto relacionada ao desenvolvimento das relações e das emoções enquanto formação de personalidade e características pessoais (Pantano, 2022). No entanto sabemos que os aspectos sociais e afetivos também são evocados em situações de competição, resolução de conflitos, identificação de seus limites e possibilidades de avanço destes limites, controle das emoções, expressão destas emoções, respeito às diferenças e outros elementos inerentes à prática de movimentos corporais não apenas coletivos como individuais. Deste modo identificamos que a relação que os professores fazem da possibilidade que o movimento possui na promoção do desenvolvimento das funções afetivas e sociais é consolidada.

Os professores indicam intuitivamente que identificam esta relação de integralidade do desenvolvimento por meio das experiências de natureza diversas quando apontam as atividades psicomotoras como atividades que possuem suporte científico que as organiza como propostas que possibilitam o desenvolvimento cognitivo (Figura 1). Os professores indicam um conhecimento e definição a respeito da importância que movimento assume em suas aulas como promotor do desenvolvimento de seu aluno, pois é o elemento mais evocado entre os indivíduos pesquisados, e escolhido como mais importante nas primeiras posições, vindo acompanhado em seguida pela ludicidade, socialização e psicomotricidade. Tal panorama nos leva a identificar que os professores entendem que a integralidade do desenvolvimento infantil é fundamental e possível, no entanto ainda não apresentam suporte de conhecimento para desenvolver uma prática que atenda de forma adequada a esta necessidade. Os elementos movimento, psicomotricidade, socialização e ludicidade que aparecem de forma expressiva e nas primeiras posições, indicam que estes professores buscam articular os elementos necessários para a realização de uma prática que se proponha a promover o desenvolvimento integral da criança.

Considerações Finais

Após a construção do estudo com o intuito de responder à questão motivadora da pesquisa, pudemos levantar questões importantes e oferecer contribuições para a área de educação, mais especificamente educação física, psicomotricidade, desenvolvimento infantil e representações sociais. O estudo perpassou por estas quatro áreas do conhecimento estabelecendo conexões importantes que indicaram possibilidades específicas que podem contribuir para a ampliação do aporte científico e de recursos a serem utilizados na prática da educação física escolar com vistas à promoção do desenvolvimento infantil integral.

A realização do estudo, a partir da análise de similitude possibilitou a identificação de uma representação para além de sua dimensão estrutural, foi possível identificar as relações estabelecidas entre os seus elementos e a força de conexão entre estes, evidenciando as dimensões significativas de relação entre os elementos identificados como núcleo central e periférico. Deste modo foi possível sugerir possíveis indícios de organização da realidade prática dos professores de educação física bem como possibilidades de transformações.

Os elementos identificados como possíveis centrais e periféricos se apresentam na organização interna das representações identificadas, assumindo uma estrutura e hierarquia que nos possibilita compreender a forma de pensamento dos professores a respeito do desenvolvimento infantil. Os elementos supostamente constituintes do núcleo central da representação deste estudo são elementos caracteristicamente inseridos em um universo do componente motor (*coordenação, desenvolvimento motor*), estes se apresentam de forma mais integrada aos demais aspectos como indicados nas expressões (*atividades psicomotoras e grandes jogos*). Os elementos *psicomotricidade, ludicidade e desenvolvimento integral* surgem associadas a uma ideia de integralidade também expressos nos elementos *atividades psicomotoras e grandes jogos*. Deste modo podemos indicar que as representações sociais identificadas de desenvolvimento infantil elaborada por professores de educação física se organizam em torno dos elementos *atividade psicomotoras e grandes jogos* como elementos *centrais e movimentos naturais, habilidades motoras e socialização* como elementos do sistema periférico.

Segundo os sujeitos pesquisados, a *psicomotricidade*, compreende um campo de conhecimento constituído em uma prática específica que possibilita o desenvolvimento dos aspectos formadores da

criança de forma integrada: social, afetivo, cognitivo e motor (Fonseca, 2018). Portanto, percebemos que o conhecimento oriundo da Psicomotricidade é considerado por estes professores como importante para a estruturação de sua prática nas escolas na promoção do desenvolvimento infantil. A *ludicidade* possui uma característica de ação inerente à sua concepção, com referência a elementos a evocação do prazer e interação espontânea com os demais, os objetos e o ambiente, portanto ativação das redes neuronais responsáveis pela organização emocional, social, motora e cognitiva (Relvas, 2023). Este elemento também nos remete ao campo de conhecimento da psicomotricidade dando maior relevância a esta área na proposição do desenvolvimento infantil. O *movimento* por sua vez é um dos elementos de interação, aprendizagem e expressão que pode promover o desenvolvimento da organização psíquica do indivíduo, pois como vimos, o desenvolvimento infantil se inicia por meio da experimentação corporal para posteriormente atingir o desenvolvimento das capacidades cognitivas mais complexas como a linguagem (Almeida, Mahoney, 2014). O campo de conhecimento oferecido pela psicomotricidade nos indica que esta ciência pode oferecer subsídios práticos e teóricos para a promoção do *desenvolvimento integral* da criança na prática da educação física escolar aplicada à faixa etária abordada neste estudo.

Sendo a *psicomotricidade* uma das palavras mais presentes no discurso espontâneo dos sujeitos, observamos que os professores de Educação Física pensam em sua prática apresentando indícios de ampliação no que se refere ao conhecimento teórico do desenvolvimento infantil sob a perspectiva de integralidade, uma vez que a psicomotricidade é um campo de conhecimento que oferece instrumentos necessários para promoção do desenvolvimento integral por meio do *movimento*, de aplicabilidade adequada no exercício da Educação Física escolar. No entanto cabe ressaltar que a presença dos elementos *coordenação motora* e *desenvolvimento motor* ainda é muito frequente, no discurso dos sujeitos, entendendo este *motor* como referência ao aspecto do desenvolvimento especificamente físico sugerindo uma ênfase na observação do componente motor em detrimento aos demais aspectos que são estimulados de modo isolados por meio de atividades específicas.

Tais observações nos levam a concluir que, os professores de educação física entendem a possibilidade de promoção do desenvolvimento integral do aluno por meio dos movimentos com o auxílio e em consonância com os pressupostos teóricos da psicomotricidade, no entanto este conhecimento ainda é genérico, pois o desenvolvimento motor ainda aparece como elemento característico desta prática

em detrimento aos demais aspectos, deste modo em contradição à proposta de desenvolvimento integral. Nossa contribuição está fundada no argumento de que estes professores indicam um caminho na prática da educação física escolar como promotora do desenvolvimento infantil com maior inserção do conjunto de conhecimento oferecido pela psicomotricidade como suporte para sua estruturação.

Referências

ABRIC, J. **A abordagem estrutural das representações sociais**. Tradução Pedro Humberto Campos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). Estudos interdisciplinares de representações sociais. 2. ed. Goiânia: Ed. AB, 2000.

ABRIC, J. C. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Presses Universitaires de France, 2001.

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. Afetividade e aprendizagem. Contribuições de Henri Wallon, v. 4, 2014.

BARBOSA, N. S; ASSUNÇÃO, J. R. Educação física e psicomotricidade: fatores associados ao desenvolvimento cognitivo infantil. **Diálogos e Perspectivas Interventivas**, v. 1, p. e9984-e9984, 2020.

BOURICHE, B. L'analyse de similitude. In: ABRIC, J-C. (Dir.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Saint-Agne, Éditions Érès, 2003, p. 221-252.

BRASIL. **Base Comum Curricular Nacional**. Ministério de Educação, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN: Educação Física**. DP&A. RJ, 2000.

BUNGENSTAB, G. C. Os movimentos dualistas e as “jaulas de aço” da Educação Física brasileira. **Rev ALESDE**, v. 12, n. 1, p. 74-89, 2020

CAMPOS, P. H. (2017). Editorial da seção - O estudo das relações entre práticas sociais e representações: retomando questões. **Psicologia e Saber Social**, 6(1), 42-46.

CAMPOS, P. H. F. **A abordagem estrutural e o estudo das relações entre as práticas e representações sociais**. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). Representações sociais e práticas educativas. Goiânia: Ed. da UCG, 2003.

CARVALHO, Edna Santos; LAVOURA, Tiago Nicola. Contribuições de Daniil Elkonin para o ensino da educação física na infância. **Pensar a Prática**, v. 23, 2020.

COLL, C.; MARCHESI, A. PALÁCIUS, J. & colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia Evolutiva, Porto Alegre: Art Med, vol. 1, 2008.

DAOLIO, J. “Da Cultura do Corpo”: 30 anos depois. **MOTRICIDADES**: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, v. 6, n. 3, p. 229-235, 2022.

DUARTE, L de ; NEIRA, M. G. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BALANÇO DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA ÚLTIMA DÉCADA. **Revista Didática Sistemica**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 16–34, 2022.

FLAMENT, C. **Estrutura e dinâmica das representações sociais**. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2001, p. 173-186.

DA FONSECA, V. **A Educabilidade Cognitiva e Neuropsicopedagogia**: Novos paradigmas da educação. Wak, 2021.

FONSECA, V. da. **Neuropsicomotricidade**: ensaio sobre as relações entre corpo, motricidade, cérebro e mente. Rio de Janeiro: WAK editora, 2018.

FURTADO, R. S; BORGES, C. N. F. Educação física escolar: conhecimento, natureza e especificidades. **Filosofia e Educação**, v. 15, p. e023009-e023009, 2023.

GARCIA, S. A; BUNGENSTAB, G. C. Classificações, rótulos e giros: o panorama da discussão epistemológica da Educação Física brasileira no século XXI. **Movimento**, v. 29, p. e29056, 2024.

GOMES, D. Educação Física Escolar no Brasil: aspectos históricos e científicos, políticas educacionais e concepções de ex-alunos (1960-2010). 2021.

LAPIERRE, A., ACOUTURRIER, B. **Fantasmas corporais e práticas psicomotoras**. São Paulo, Manole, 1984.

LE BOULCH, J. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MALDONADO, D. T.; LIMONGELLI, A. M. de A. **Educação física escolar no ensino fundamental**: prática pedagógica e formação acadêmica. In: Educação Física em Revista - EFR 2014, v. 8, n. 1, p. 23-33.

MARTINS, R. L. Del R.; TOSTES, Luiza Fraga; MELLO, André da Silva. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 705-720, 2018.

MELLO, A.da S. et al. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, p. 443-455, 2012.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**, p. 176, 2022.

PANTANO, T. Cérebro, emoção e aprendizagem. In: SOARES, MA. M.; CAPOVILLA, F. C.; RELVAS, M.

BAUM, S. CAPELLINI, S. A. e PANTANO, T. (orgs.). **Contribuições da neurociência para uma educação integradora**, Rio de Janeiro: WAK editora, 2022.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

RELVAS, M. P. **Neurociência na prática pedagógica**. Digitaliza Conteúdo, 2023.

RETONDAR, M. J. **As representações sociais do ato pedagógico dos professores de educação física que atuam no ensino fundamental no Município do Rio de Janeiro**. *Motrivivência*, a. XXI, n. 32/33, p. 211-229, jun./dez. 2009.

REZER, R. **Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista**. *Motrivivência*, a. XIX, v. 28, p.38-62. abr. 2009.

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

SILVA, J. da et al. Conteúdos e suas dimensões na educação física escolar no ensino fundamental: um estudo de revisão. **Movimento**, v. 28, p. e28052, 2022.

SOUSA, C. B. de; MOURA, D. L.; ANTUNES, M. M. A percepção de professores polivalentes regentes do ensino fundamental sobre a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, p. 376-383, 2016.

SOUSA, F. V. de. **O processo de ensino e aprendizagem nas aulas de educação física: análise dos aspectos relacionados ao desenvolvimento motor na infância**. 2017.

SOUZA, E.; BENITES, Larissa Cerignoni. Teoria das Representações Sociais e Educação Física: Análise de teses e dissertações defendidas em programas brasileiros de pós-graduação. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e11710414017-e11710414017, 2021.

TANI, Go. **Ensaio em educação física**. Editora Blucher, 2023.

TENÓRIO, K. M. R. et al. Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, p. 280-288, 2015.

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

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

VIEIRA, I. A. M. et al. A importância da Educação Física na Educação Infantil: um olhar do professor de Educação Física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 29, n. 314, 2024.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. São Paulo: Vozes, 2008.

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

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

VASCONCELOS, Maria de Fátima de; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Representações Sociais sobre o desenvolvimento infantil por professores de Educação Física e sua relação com a Psicomotricidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11360>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, e Escrita – Primeira Redação: Maria de Fátima Ferreira de Vasconcelos. Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, e Escrita – Revisão e Edição: Pedro Humberto Faria de Campos.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: Os autores declaram que não utilizaram recursos de Inteligência Artificial na elaboração deste manuscrito e assumem total responsabilidade por seu conteúdo.

Revisor: Vania Coutinho Santiago (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT)

Sobre os autores:

MARIA DE FATIMA DE VASCONCELOS é doutora e mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui especializações em Psicomotricidade e Neurociência, com atuação docente nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estácio de Sá e da Fundação Técnico Educacional Souza Marques. Desenvolve pesquisas em representações sociais, psicomotricidade, desenvolvimento infantil e neuroeducação.

PEDRO HUMBERTO FARIA DE CAMPOS foi doutor em Psicologia Social pela *Université de Provence* (França) e professor associado da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atuou como pesquisador-visitante no CIERS-Ed./Fundação Carlos Chagas (FAPESP, 2022–2023) e coordenou o GT de Representações Sociais da ANPEPP (2010–2014). Desenvolveu estudos sobre representações sociais, práticas docentes, exclusão social, afetividade e processos de inclusão escolar.

Recebido em 06 de maio de 2024
Versão corrigida recebida em 01 de outubro de 2024
Aprovado em 25 de setembro de 2025