

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR ALUNOS TRABALHADORES DO ENSINO NOTURNO

Giane Moreira dos Santos Prereira<sup>1</sup>

Tarso Bonilha Mazzotti<sup>2</sup>

A proposta de atender ao ensino de jovens e adultos não escolarizados surgiu pela primeira vez em forma de lei na Constituição de 1934 que reconheceu “a educação como direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (art. 149). Embora estimulasse a criação de associações civis para atender aos jovens e adultos não escolarizados e reconhecer o direito dessas pessoas ao acesso à educação, a Constituição de 1934, assim como a de 1937 não determinaram recursos destinados à educação, o que dificultou a implementação do estabelecido. Apesar de muitos decretos e programas de governo lançados após a década de 30, foi somente por meio da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, de 1971 (Lei 5692/71), que o ensino supletivo foi regulamentado. Nela o ensino supletivo é tratado em capítulo próprio, com cinco artigos, estabelecendo que “se destina a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. Pelo que, o ensino supletivo poderia abranger a alfabetização, a qualificação em geral ou em algumas disciplinas, bem como a atualização. Desde então, o número de pessoas que ingressam nessa modalidade de educação é crescente. São jovens e adultos trabalhadores que, em sua maioria, não tiveram oportunidade de terminar os estudos em idade regular. Tais alunos possuem características próprias que justificam “a existência de uma área de estudo que aborde com competência tanto as questões práticas, quanto teóricas nela envolvidas.” (FÁVERO; RUMMERT; VARGAS , 1999, p. 40)

Não há como negar que os estudos acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm se expandido. No entanto essa modalidade ainda é uma das áreas mais

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá, professora de Educação Física do Município do Rio de Janeiro, atuando no projeto piloto de Educação Física do Programa de Educação de Jovens e Adultos. E-mail: giane.m.pereira@oi.com.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, Professor Titular de Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (aposentado), Professor Adjunto III na Universidade Estácio de Sá, Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado).

carentes quanto ao atendimento especializado dos alunos, principalmente quanto à capacitação dos professores.

As legislações (5.692/71 e 9394/96) permitiram a ampliação do ensino supletivo de tal maneira que hoje são postas as seguintes questões: quais seriam as disciplinas adequadas para o currículo dessa modalidade? Quais os conhecimentos considerados importantes para a aprendizagem de seus alunos? Dentre as disciplinas, cabe incluir a Educação Física?

A inclusão da Educação Física no ensino noturno, na Educação de Jovens e Adultos, é controvertida. Os legisladores permanecem em dúvida, ainda que tenham produzido normas e regulamentos, bem como os estudantes não têm muita certeza quanto ao caráter da disciplina e utilidade para a eles.

A Lei 9394/96, Art. 26, § 3º determina que a Educação Física é facultativa nos cursos noturnos, porém sua redação já foi modificada por duas vezes. A Lei vigente (10.793 de 1º de Dezembro de 2003) a respeito do assunto transfere aos alunos a escolha da disciplina Educação Física. O caráter facultativo não é mais da escola, esta deve oferecer a disciplina, mas dos alunos que se enquadrem nos critérios estabelecidos pela Lei (que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática de Educação Física; amparado pelo Decreto-Lei 1.044 de 21 de outubro de 1969; que tenha prole).

Os critérios adotados para delimitar quem pode optar por não fazer Educação Física no ensino noturno são bem interessantes, pois trazem consigo uma série de representações associadas à Educação Física: atividades físicas (Quais? Esporte? Brincadeiras?) que podem não ser apropriadas aos trabalhadores (supõe que eles já fazem muita atividade no trabalho?), a pessoas de certa idade (qual é a idade apropriada para fazer atividade física?), aos que já tiveram filhos (Se cansam muito cuidando dos filhos?).

O processo de constituição dos significados de corpo, as corporeidades, no ensino noturno que atende majoritariamente jovens e adultos trabalhadores requer a compreensão de espaços e tempos produtivos e não-produtivos, das normas disciplinares que determinam o corpo do trabalhador, que não se faz na escola, uma vez que se efetiva nas vivências pessoais, em seus grupos sociais de referência, no trabalho. (GALVÃO, 2004) O tema, no entanto, apresenta uma bibliografia escassa e quase

nenhuma a formação específica dos professores, que se deparam com uma realidade diversa da habitual. Em nossa revisão de literatura encontramos poucas dissertações que tratam da Educação Física no ensino noturno. Pedroso (1996) e Bender (2004) tiveram por objetivo: a compreensão e a reflexão acerca da prática pedagógica dos professores de Educação Física frente às características singulares do aluno-trabalhador no ensino noturno. Bender (2004) defende a vivência da corporeidade em busca de uma aprendizagem mais humanizadora que só seria possível pela percepção da pluralidade de corpos existentes no meio escolar e pela interlocução entre as práticas dos alunos e o fazer pedagógico. No entanto, para Pedroso (1996), tal interlocução não acontece, pois o mundo do trabalho do aluno não é considerado na prática pedagógica do professor de Educação Física. Assim, o debate gira em torno da prática de Educação Física adequada aos alunos trabalhadores do noturno, do “como e para que a Educação Física será feita” na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Mas, qual é o critério para definir a prática adequada para determinado grupo? Carneiro (2002), em sua pesquisa, investigou as representações sociais de Diretores de escolas a respeito da inclusão da Educação Física no ensino médio noturno e concluiu que a Educação Física é sempre relegada a segundo plano. Para ela a razão disso encontra-se na legislação por estabelecer que a Educação Física é facultativa para o ensino noturno, bem como a falta de espaços favoráveis e a hierarquia das disciplinas, que estabelece que as de maior importância são as que preparam os alunos para o mercado de trabalho, o que, na percepção dos Diretores, não é o caso da Educação Física. Para Carneiro (2002), essas justificativas constituem uma representação de Educação Física, uma imagem da disciplina, construída por vivências, experiências do grupo de diretores de escolas.

Qual imagem (ou seriam imagens)? Como se dá o processo de construção dessa representação? É o que procuramos compreender na pesquisa aqui relatada, cujo objetivo foi o de identificar os argumentos dos alunos do ensino noturno acerca da Educação Física. Escolhemos dois grupos de alunos se encontravam em situações diferentes: os que têm aulas de Educação Física no ensino noturno (Município de Belford Roxo) e os que não têm (Município do Rio de Janeiro). Pela análise das entrevistas buscamos apreender as representações sociais de Educação Física

apresentadas por alunos da modalidade ensino noturno, que se sustenta no referencial que sumariamos a seguir.

### **Referencial teórico: as representações sociais**

Para compreender novas questões e eventos no universo social as pessoas procuram explicações, tomam posição, e julgam a novidade por meio de conversações em seus grupos sociais de referência ou pertencimento. Tais interações constituem um certo consenso entre os membros dos grupos que pode ultrapassar o estado de opiniões tornando-se “teorias do senso comum” que regem as atividades de um grupo instituindo sua identidade.

As “teorias do senso comum” ou “representações sociais” foram inicialmente tratadas por Serge Moscovici<sup>3</sup>, que introduziu esse conceito há quase quarenta anos. As representações sociais são definidas como a síntese possível e provisória de um objeto, em determinado tempo e espaço, integrando-o à prática dos sujeitos em um movimento contínuo, que o transforma e é por ele transformado, de maneira individual e plural, uma vez que a individualidade só se constitui na relação com o outro. (MADEIRA, 2001).

Do ponto de vista da estrutura ou esquema constitutivo, as representações sociais organizam-se em torno do que se tem denominado “núcleo figurativo” ou “modelo figurativo”, ou, ainda, “núcleo central”. Seja qual for a denominação e posição conceitual mais ampla, considera-se que o núcleo de uma representação, que garante os esquemas de ligações de seus elementos, é tanto cognitivo quanto afetivo e perceptivo, daí Moscovici dizer que se trata de uma estrutura de dupla natureza: a conceitual e a figurativa, em que conceito e percepção são intercambiáveis. Assim, representar algo significa modificar o conceito por meio de suas percepções e vice-versa. Tendo por base esta estrutura das representações, Moscovici caracteriza seus processos formadores como: objetivação (colocar para fora a subjetividade, concretizar as idéias); e a ancoragem (dar sentido por meio de algo concreto integrá-lo cognitivamente, classificá-lo, nomeá-lo no nosso sistema de valores). (MOSCOVICI, 2003) A constituição do

---

<sup>3</sup> Serge Moscovici, psicólogo social francês que fez a cunhagem do termo representação social. “Um primeiro delineamento formal deste conceito e da teoria das Representações Sociais surgiu em seu trabalho intitulado *La psychanalyse, son image et son public* (1961, 1976) (SÁ, C. 2004, p. 19)

sentido do objeto ocorre sempre em um grupo social, daí tais representações serem “sociais”, e por isso se estabelecem pela conversação.

Por que um grupo se vê compelido a produzir representações? Porque uma novidade que ameace suas representações prévias pode destruir a identidade grupal, sendo preciso rever o apresentado para o tornar assimilável, evitando a desagregação prevista. Sendo assim, uma representação social é funcional para o grupo, não é um conjunto de opiniões que cada qual pode defender, com maior ou menor ardor, mas que não têm conseqüências maiores para o grupo social. Pode-se afirmar, então, que apenas os grupos reais, efetivos, apresentam representação social de algo, desde que esse algo seja objeto para o grupo. Na pesquisa que relatamos aqui, essa condição aparece de maneira bem clara: de início consideramos, por razões técnicas, que os alunos que desenvolvem Educação Física no noturno e os que não têm a disciplina teriam representações sociais diversas. Isso porque, os que têm aulas de Educação Física, praticam-na, teriam uma compreensão a partir de suas práticas, o que não ocorreria com os demais. Como as representações sociais sustentam-se nas práticas dos membros dos grupos, essa hipótese parecia bem consistente. No entanto, como mostraremos, ambos os grupos nominais apresentam a mesma representação social, logo constituem um mesmo grupo social em relação ao objeto: a Educação Física.

O objeto de alguma comunicação requer um acordo prévio que a permite, bem como uma negociação de significados que põe em presença referentes de cada um dos envolvidos no ato comunicativo, o que pode ser fonte de desentendimentos entre pessoas e grupos. (MADEIRA, 2001) A comunicação entre professores e alunos, por exemplo, pode suscitar desentendimentos, pois em sua atuação profissional os professores constituem suas representações e por elas orientam suas práticas impondo-as a seus alunos ignorando que eles têm suas próprias representações. A visão dos professores é que eles sabem o que é bom para os alunos.

O conhecimento das representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, bem como as nossas, pode nos auxiliar no processo de maior descentração no que se refere aos problemas educacionais e, dessa maneira, propiciar a busca de metodologias que considerem efetivamente todos os sujeitos do processo educativo, tornando-o mais próximo da realidade psicossocial e mais significativo para os envolvidos. (ALVES-MAZZOTTI, 1994) Essa é uma das razões da pesquisa aqui relatada, pela qual

buscamos apreender as possíveis representações sociais de Educação Física que circulam nos grupos sociais alunos do ensino noturno, cuja metodologia apresentamos a seguir.

### **Metodologia**

O ensino noturno, no Brasil, abrange diferentes níveis, nossa pesquisa centrou-se na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino regular noturno, em dois Municípios: Rio de Janeiro e Belford Roxo. No Município do Rio de Janeiro o Ensino de Jovens e Adultos, sob a denominação Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), não há, no quadro curricular, a disciplina Educação Física. No Município de Belford Roxo, em que se desenvolve o ensino regular noturno, a Educação Física é ministrada a todos os alunos, conforme as determinações legais e normativas. Cuidamos, assim, de obter algumas condições que permitiriam comparar grupos nominais que têm experiências diversas a respeito do tema no que interessava: a Educação Física. No Município de Belford Roxo os alunos sustentam seus discursos na experiência regular; o que não ocorre com os do Rio de Janeiro, que recorrem a informações as mais diversas, não as da experiência direta da Educação Física no noturno. Com isso, garantimos um dos aspectos relevantes para as pesquisas acerca de representações sociais: se elas emergem e coordenam as práticas dos grupos sociais, então é preciso comparar grupos que tenham práticas distintas a respeito de um tema, que pode ser objeto para eles.

No Município do Rio de Janeiro, das 114 escolas que desenvolvem o PEJA, foram escolhidas cinco escolas da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (Região da Barra e Jacarepaguá), que é onde um de nós trabalha (XXXX), o que facilitou a inserção nos locais da pesquisa. O critério de escolha das escolas foi a diversidade de organização e localização. O Município de Belford Roxo conta com 19 escolas com Ensino Noturno, das quais 14 ministram Educação Física, das quais escolhemos cinco localizadas na região central. Em cada Municípios 21 alunos participaram da pesquisa, sendo 4 ou 5 por unidade escolar, dentre os que se declararam interessados, atendendo o critério adotado da diversidade no ensino noturno: alunos com idades e sexos diferentes. As informações foram coletadas por meio de entrevistas semi-estruturadas, bem como de observações das aulas de Educação Física, no caso do município de Belford Roxo. A

entrevista semi-estruturada é definida por Rizzini (1999, p. 63) como “aquela aplicada a partir de um pequeno número de perguntas, para facilitar a sistematização e codificação. Apenas algumas questões e tópicos são pré-determinados”. As informações colhidas nas entrevistas foram confrontadas com a observação das aulas, que foram anotadas em diário de campo. Essas observações ocorreram durante os meses de Agosto e Setembro de 2007, nas cinco escolas de Belford Roxo. Pela análise durante e depois das observações verificou que as observações corroboravam, na maioria das vezes, as informações obtidas nas entrevistas, acrescentando algumas quanto ao espaço para as aulas e a participação dos alunos.

As entrevistas dos alunos foram submetidas a uma análise retórica do corpus discursivo, apoiando-se nos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), Reboul (2004), e Mazzotti (2004, 2003, 1999), para apreender as prováveis as representações sociais de Educação Física. Como as representações sociais constituem-se em torno de inferências valorativas mais do que conceituais (Moscovici, 1976), então a tópica dos preferíveis permite apreender as que circulam em um grupo a respeito de um objeto. Os interesses do grupo fazem-no aceitar ou rejeitar determinado discurso, por isso a identificação dos argumentos contra ou a favor de algo permite revelar indícios dos valores (preferíveis) compartilhados pelo grupo, podendo-se identificar suas representações de um objeto. Como as representações se formam, modificam-se e se revelam nos discurso, a análise retórica é uma técnica de análise adequada.<sup>4</sup>

## **Resultados**

As posições defendidas pelos alunos foram organizadas em três conjuntos: a definição de Educação Física; as práticas adequadas para o seu ensino; e, com base nos argumentos das duas primeiras, a função da Educação Física na escola. Em seus discursos sempre há uma tomada de posição contra ou a favor da Educação Física no ensino noturno, mesmo que implicitamente, cujas justificativas são apresentada a seguir. Inicialmente apresentamos os argumentos que dizem respeito à definição da Educação Física.

---

<sup>4</sup> Justificativas extensas a respeito da pertinência e uso da análise retórica para identificar representações sociais encontram-se em Mazzotti (2003), Duarte e Mazzotti ( 2004 ).

1 - Educação Física é esporte e atividade física para diversão (43 alunos). Esporte, aqui, não quer dizer treinamento com objetivo de formar atletas ou equipes, mas uma abordagem recreativa do esporte que serve como exercício físico para relaxar e divertir (idéia compartilhada pelos dois grupos). Os que não fazem a aula prática, não gostam ou não se interessam por esportes, dizem a que Educação Física é esporte, mesmo que seja para conhecer teoricamente.

Quando falam sobre Educação Física, eu penso logo em futebol. (Homem – 14 anos – Rio de Janeiro)

Estes argumentos ancoram-se principalmente em dois elementos: (1) suas experiências anteriores com a Educação Física ou as de seus filhos no caso daqueles que nunca fizeram Educação Física (oito alunos do Rio de Janeiro); (2) as informações da mídia, pois a grande cobertura dada aos eventos esportivos torna-os assunto comum em roda de amigos, na escola, em todos os lugares. Por sua importância social e cultural, são também considerados pelos professores conteúdos importantes da Educação Física, o que reforça e naturaliza a imagem da Educação Física igual a esporte.

Acho que à noite deveria ter atividades de Educação Física assim, normal, Educação Física de jogar vôlei, futebol, esses negócios assim que tem rede. (homem - 14 anos – Rio de Janeiro)

A representação da Educação Física escolar como esporte, é, segundo Bracht (1999), resultado de um processo iniciado no século XX em que ocorreu a transposição do controle “do corpo via racionalização, repressão, com enfoque biológico para um controle via estimulação, enaltecimento do prazer corporal, com enfoque psicológico” (BRACHT, 1999, p.74). Nesse processo a atividade esportiva ganhou grande significado social e um sentido de universalidade que passou a ser vista como uma possibilidade de intervir sobre o corpo em seus aspectos biológicos (força, resistência) e comportamentais (mudança nos hábitos, respeito às regras, por exemplo).

Os argumentos da representação de Educação Física como esporte sustentam-se nos lugares da quantidade: o esporte é para todos e cada um, o que mais se pratica, tem mais valor pessoal e social, o mais desejável, logo o que caracteriza ou define a Educação Física.

2– Educação Física é brincadeira, diversão, momento de relaxar (28 alunos). A maioria dos alunos sustentam essa representação que apresenta dois significados interligados: (1) diversão, porque é uma disciplina cujo conteúdo são jogos e brincadeiras próprias dos momentos de lazer, para desestressar; e, (2) tem por conteúdo jogos e brincadeiras, é uma matéria mais fácil, não tem tantas cobranças como as outras, então é o momento de relaxar.

Educação Física é importante porque relaxa muito, é uma coisa que te deixa assim, mais tranqüila para você lidar com as outras matérias que nos deixam mais estressada. (mulher – 33 anos - Belford Roxo)

Eu prefiro Educação Física porque esta matéria é mais fácil (mulher – 16 anos - Belford Roxo)

Em muitas entrevistas aparece a figura antítese que opõe a Educação Física (diversão, brincadeira) e as outras disciplinas (sérias e estressantes), o que nem sempre confere mais valor à Educação Física. Tal antítese subordina-se às representações de escola (qual saber é considerado importante na escola?) e do brincar (escola é lugar de brincadeira?) compartilhadas pelos grupos em questão.

Pesquisas, como as de Mezzomo (2003) e Lamb (2002), mostram que a oposição entre escola e brincadeira é muito comum, mesmo nos anos iniciais da escolarização. Slogans como: “brincar não é sério, sério é aprender”, “brincar na escola é perda de tempo” são recorrentes. Segundo Mezzomo (2003) o lúdico é tratado como falta de seriedade pela família e pelos professores. No ensino noturno a oposição seriedade versus brincadeira evidencia-se por dois elementos discursivos: a defasagem idade/série, porque os alunos já estão “atrasados” e não podem perder tempo com brincadeira; e, a idade dos alunos que confere valor positivo ou negativo para a Educação Física em função de seu caráter lúdico.

“(…) a gente vem pra escola pra estudar, não vem pra escola pra ficar jogando, né?” (mulher – 50 anos – Rio de Janeiro).

3 – Educação Física é saúde (10 alunos) – A idéia da atividade física vinculada à saúde está muito associada aos alunos adultos ou idosos, porém com sentidos diferentes para os alunos do Rio de Janeiro e de Belford Roxo.

Eu acredito que deveria ter Educação Física à noite, faz parte né, ainda mais a gente que é assim um pouco de idade, mexer um pouco e tal e alongar e tal é muito bom, os médicos até recomendam a gente de vez em quando caminhar, praticar alguma coisa, eles mandam até a gente fazer isto.(homem – 51 anos – Rio de Janeiro)

Os argumentos utilizados na associação educação física/saúde baseiam-se na estrutura do real, estabelecendo um nexos entre os dois elementos por sua finalidade: “A Educação Física é boa para a saúde”. O que é apresentado como um fato, sem considerar se o praticante gosta, ou não, da atividade ou, ainda, sem considerar que dependendo da atividade física e da pessoa que a pratica ela poderá trazer prejuízos e não benefícios para a saúde. O argumento de autoridade, nesse caso o médico que recomenda a atividade, é muito utilizado para fundamentar este discurso. A mídia, agente de transmissão e propagação de ideologias, fortalece a representação social da Educação Física com finalidade de melhorar a saúde por meio de slogans como: “esporte é vida”, “pratique atividades físicas regularmente”, “esporte é saúde”, dentre outros. Ainda que esse discurso seja basicamente o mesmo entre os alunos dos dois Municípios, há diferenças marcadas pela efetividade da Educação Física em Belford Roxo, o que será mostrado a seguir.

Os alunos do Rio de Janeiro, nas entrevistas em que apareceu o termo “saúde”, ele se relaciona diretamente com as atividades física: fazer exercício na Educação Física, caminhada, alongamento, futebol, que sempre trará benefícios para a saúde. Já os alunos de Belford Roxo, que têm muita aula teórica na disciplina Educação Física, “saúde” relaciona-se com o conhecimento do corpo, alimentação, postura, doenças, que poderá melhorar saúde dos alunos e de seus familiares, porque “conhecendo” o que é bom para a saúde poderão modificar seus hábitos “fazendo o certo”.

A representação da Educação Física como instrumento para um corpo saudável, sustenta e está apoiada pela abordagem higienista, muito difundida no final do século XIX e início do século XX. Sua emergência e difusão deveram-se à tomada de consciência das condições sanitárias e higiênicas das populações determinam propagação de muitas doenças. Nesse âmbito, a Educação Física tomou para si a tarefa de ensinar hábitos saudáveis, colaborando com as demais ações sanitárias e higiênicas. Nessa abordagem a “preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde,

valorizando o desenvolvimento do físico e da moral a partir do exercício”. (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 2)

Se a Educação Física é esporte, diversão, e saúde, que atividades são consideradas adequadas para estes alunos?

Pelo que os alunos dizem, as atividades indicadas dependem da idade e do sexo dos envolvidos. Os entrevistados sempre apontaram atividades diferentes para cada grupo: esporte e brincadeiras para os mais jovens; e, atividades “leves”, como caminhada e alongamento, para os mais velhos. A divisão de atividades por grupo confirma-se nas aulas de Educação Física de Belford Roxo, em que há prática corporal os jovens fazem a aula prática (jogam futebol ou vôlei) e os adultos ou idosos fazem “atividades leves” (jogos de salão e aula teórica).

A antítese é a figura que opõe o jovem e o adulto. A predicação leve versus pesado também expressa esta antítese: o adulto e o idoso precisam de atividade leves porque já agüentam um fardo pesado por conta do trabalho, dos filhos, do cuidar da casa; já os mais jovens têm uma vida leve, alguns ainda não trabalham, só estudam, por isso agüentam atividades mais pesadas.

Os argumentos utilizados pelos alunos para defender essa ou aquela Educação Física, tendo como base a idade dos alunos, estão coordenados pela metáfora “depósito de energia”, que se desdobra em “muita energia”, que define os jovens, e “falta de energia”, que define os adultos e idosos. Compara-se o homem com algum depósito de energia (elétrica, gasolina, pilha) que vai “acabando”, consumida, com o tempo, pelas atividades física e psíquica. Expressa o que por eles é vivenciado, pois com a idade sentimos essa perda de capacidade de ação (energia).

Para os jovens que não tem uma ocupação seria bom, mas pra mim que trabalho de segunda a segunda não teria utilidade, pois eu já faço atividade até demais, além disso, eu já passei até da idade de fazer estas coisas. (Homem – 33 anos – RJ)

A metáfora “depósito de energia” é utilizada para caracterizar o sistema energético do homem relaciona-se com uma representação social de desenvolvimento humano que se orienta pela verificação do crescimento das pessoas, nas perceptíveis transformações pelas quais passamos. Cada etapa determina o que é adequado ou não fazer, e isso de

maneira fixa, estática. Esta determinação não é desprovida de significado, pois as pessoas sentem que não podem ser mais o que foram antes.

Para os entrevistados, além da idade, o sexo estabelece as atividades serem realizadas nas aulas de Educação Física, tanto por suas diferenças corporais, quanto de interesses.

Homem não tem jeito, homem teria que ser futebol, apesar de que, eu acho que vôlei, vôlei a gente pode misturar homem e mulher. (Mulher - 29 anos – Rio de Janeiro)

O surgimento de diferenciação por gênero levanta uma questão bastante polêmica na Educação Física, centro de muitos debates contemporâneos: as aulas de Educação Física devem ser mistas ou separadas por sexo? Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais recomendam a aula mista, mas será que na prática é possível ministrar as mesmas atividades para homens e mulheres de qualquer idade e em qualquer nível de ensino?

Segundo Gilligan (1982), estudos de Chodorow, Lawrence e Piaget, posteriormente ampliados por Lever acerca das diferenças de sexo na formação da personalidade, mostram que na infância meninos e meninas são estimulados a realizarem atividades lúdicas de natureza diferentes. Enquanto os primeiros são encorajados às atividades mais livres que envolvem riscos e desafios, com um grupo maior de amigos e de cunho competitivo, as meninas são incentivadas a brincarem em grupos menores, em atividades mais cooperativas, estimulando a sensibilidade. Tais estudos “sugerem que meninos e meninas chegam à puberdade com uma orientação interpessoal diferente e uma diferente gama de experiências sociais”. (GILLIGAN, 1982, p. 21) Seria factível superar essa dissociação nas aulas de Educação Física? Esse é o desejo dos que sustentam a necessidade das aulas mistas. Mas, há obstáculos para essa diretiva, pois a disciplina envolve atividades que nem sempre podem ser igualmente realizadas por pessoas de ambos os sexos. Muitas de suas atividades requerem valências físicas que se apresentam de maneira diferente nos homens e nas mulheres, seja por determinantes culturais ou biológicos. Nas práticas corporais com crianças, quando essas diferenças ainda estão se formando, a proposta da aula mista é mais bem aceita pelos educandos. Porém, nas observações durante esta pesquisa e pela análise dos discursos dos alunos, percebeu-se que o mesmo não acontece com os jovens e adultos, momento em que tais diferenças encontram-se bastante consolidadas.

## Conclusão

O grupo de pertença inicialmente delimitado por nós, alunos dos cursos noturnos de escolas com ou sem a disciplina, não existe, temos grupos sociais segundo suas idades, e, com menor adesão, seus sexos, no que se refere à Educação Física.

Os alunos consideram a Educação Física como uma atividade física, principalmente o esporte, que serve para diversão e saúde. Essa representação social de Educação Física é coordenada e condensada na metáfora REMÉDIO; e DEPÓSITO DE ENERGIA para representação de corpo. A hierarquização dos valores concede à Educação Física o status de boa ou ruim, importante ou dispensável de acordo com a faixa etária ou o sexo.

Para os meninos mais jovens os signos associados ao corpo vêm carregados de prestígio social: ter um corpo bonito, saber praticar esportes, saber falar sobre eles... por isso a Educação Física é PARA FAZER. Para as meninas, mesmo as mais jovens, o prestígio vem de signos como feminilidade, sexualidade e beleza que devem ser cultivados pela prática de atividades como ginástica, alongamento, dança, consideradas culturalmente como femininas. Então, para esse grupo, a Educação Física é PARA FAZER (dependendo da atividade) e PARA FALAR.

Para os alunos adultos e idosos (homens ou mulheres) os preferíveis são outros. O prestígio social vem do bom emprego, do bom nível de escolaridade, de saber falar e escrever direito, por isso o esporte e a diversão é perda de tempo, o importante são as disciplinas escolares que oferecem conhecimento intelectual. A prática de atividade física, mesmo sendo como um REMÉDIO que serve para melhorar a saúde ou prevenir doenças, seu lugar não é na escola, pois pode ser encontrada em outros espaços. A escola é lugar da aquisição dos saberes essenciais, com vistas a uma melhor posição no seu grupo social. Sendo assim, para este grupo a Educação Física é PARA FALAR.

A presunção<sup>5</sup> dos alunos sustenta-se em uma sucessão causal, admitida pelo grupo, que sustenta a representação de Educação Física como REMÉDIO. Os esportes e exercícios físicos proporcionam diversão e benefícios para a saúde, mas só é REMÉDIO quando adequado às pessoas segundo suas idades e sexo, considerando que o corpo é

---

<sup>5</sup> “Tipo de raciocínio vinculado ao normal e ao verossímil de determinado grupo social”. DUARTE ; MAZZOTTI -2004, p.101)

como um DEPÓSITO DE ENERGIA. O campo de representação de Educação Física é composto por representações sociais de desenvolvimento humano, corpo e gênero, condensada nas metáforas REMÉDIO e DEPÓSITO DE ENERGIA. O que significado às práticas dos professores e alunos, condicionando o que se considera legítimo na disciplina Educação Física, como é o caso das aulas teóricas, dos jogos de tabuleiro, conversações a respeito de eventos esportivos.

### **Referências Bibliográficas**

ALVES-MAZZOTTI, A . J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação.** In Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar. 1994.

BENDER, D. J. B. **Os corpos nos trilhos e nos bancos: do chão da fábrica para o chão da escola. Quais os lugares dos corpos dos trabalhadores-estudantes na escola.** 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Rio Grande do Sul

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** In Caderno CEDES, ano XIX, n. 48, 1999.

BRASIL – **Lei 10793** – Brasília. Ministério da Educação e dos Desportos. 2003

BRASIL – **Lei 5692** - Diretrizes e bases da Educação. Brasília. Ministério da Educação e dos Desportos.

BRASIL – **Lei 9394** - Diretrizes e bases da Educação. Brasília. Ministério da Educação e dos Desportos -1996

BRASIL – **Constituição** (1934). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado, 1934

BRASIL – **Constituição** (1937). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado, 1937

CARNEIRO, E. de B. **Representação social de diretores de escolas públicas de Niterói sobre a inclusão da Educação Física no ensino médio noturno.** 2002. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho – Rio de Janeiro

DARIDO, S. C. ; RANGEL, I. C. A . **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005

DUARTE, M. de A.; MAZZOTTI, T. B. **Análise retórica do discurso como proposta metodológica para pesquisas em representação social.** In Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.1, n. 2, p. 81-108, ago/dez. 2004

FÁVERO, O.; RUMMERT, S. M. ; VARGAS, S. M. de. **Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores.** In Educação em Revista, Belo Horizonte, n.30, dez/99

GALVÃO, E. F. C. **A produção de Corporalidades na Escola: uma análise do projeto de Educação de Jovens e Adultos em Angra dos Reis.** 2004. 292 f. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal Fluminense – Niterói

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente; psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta.** Trad. Natanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1982

LAMB, M. E. **O brincar na escola: manifestações e perspectivas culturais.** 2002, 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul.

MADEIRA, M. C. Representações Sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação In MOREIRA, A . S. P. (org.) **Representações sociais teoria e prática** –João Pessoa: Editora Universitária / autor associado, 2001.

\_\_\_\_\_. Um Aprender do Viver: Educação e Representação Social. In: MOREIRA, A.; OLIVEIRA, D. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social.** Goiânia: AB, 1998.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Percursos, metáfora básica das pedagogias: história das doutrinas pedagógicas.** Textos para cursos de graduação, 2003. Solicitar ao autor: [tarsomazzotti@uol.com.br](mailto:tarsomazzotti@uol.com.br)

\_\_\_\_\_. **Lógica natural ou algoritmo?** In Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.1, n. 2 ago/dez. 2004

\_\_\_\_\_. **Do caráter da educação geral.** In: Reunião Anual da ANPED, 22<sup>a</sup>. 1999, Caxambu, Anais eletrônicos... Caxambu, 1999

MEZZOMO, L. M. S. **Aprender brincando – o jogo do conhecimento.** 2003, 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

PEDROSO, A R. **A Educação Física no ensino noturno e o aluno trabalhador: como lidar?** . 1996. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIZZINI, I. Pesquisando: **Guia de Metodologias de pesquisa para programas sociais** / Irma Rizzini, Mônica Rabello, Carla Silvana Daniel Sartor. Rio de Janeiro:USU Ed. Universitária, 1999.