

Artigo Original

## Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno

Giane Moreira dos Santos Pereira  
Tarso Bonilha Mazzotti

*Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil*

**Resumo:** A Educação Física no ensino noturno ainda apresenta muitas lacunas, por isso a presente pesquisa teve por objetivo identificar as representações sociais de Educação Física sustentadas pelos alunos trabalhadores desta modalidade. Esse tema foi investigado, por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com 44 alunos do ensino noturno da rede de ensino do município de Belford Roxo e do Rio de Janeiro. A análise retórica do material discursivo indicou que os estudantes consideram que ela se refere a: esporte, diversão e saúde e apontam sua prática para duas direções: a Educação Física ou é para falar (aulas teóricas em sala de aula) ou para fazer (atividades práticas na quadra ou em outros espaços). Como conclusão, foi possível apreender indícios de que as representações sociais de Educação Física para estes alunos trabalhadores condensam-se na metáfora remédio. Esta se encontra subordinada a representação de corpo que aparece como depósito de energia, e relaciona-se com o campo de representação de desenvolvimento humano; de gênero; e de escola.

**Palavras-chave:** Educação Física. Ensino noturno. Alunos trabalhadores. Representação social.

### *Social representation of physical education by workers students of night teaching*

**Abstract:** The Physical Education in night teaching still has many gaps, so this research aimed to identify the social representations of Physical Education sustained by the students workers of this modality. This item was investigated, through semi-structured interviews, realized with 44 students of night teaching in the municipality of Belford Roxo and Rio de Janeiro. The analysis of the material discursive rhetoric indicated that students believe that it refers to: sports, entertainment and health and pointed his practice for two directions: the Physical Education or is to speak or to do. In conclusion, it was possible to seize evidence that social representations of physical education for these workers students condense in the metaphor medicine. This subject is the representation of body that appears as a deposit of energy, and is related to the field of representation of human development, gender, and from school.

**Key Words:** Physical Education. Night teaching. Students workers. Social representation.

### Introdução

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” (BRASIL, 1934, 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 “silenciava a propósito do vínculo constitucional de recursos, por isso o governo central tomou medidas que pudessem significar apoio técnico e financeiro aos estados”. (SOARES, 2002, p. 53)

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 (BRASIL, 1971), 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” (BRASIL, 1971, art. 24). Com esta lei, o ensino supletivo passa abranger não só a alfabetização, mas também 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 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 e hoje nos deparamos com 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 e os estudantes não têm muita certeza quanto à utilidade dos conteúdos da Educação Física para eles.

A Lei 9394/96 determina que a Educação Física é facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996, art. 26. § 3º), porém sua redação já foi modificada por duas vezes. A Lei vigente 10.793/2003 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, exime aos alunos que se enquadrarem nos critérios estabelecidos pela Lei: caso cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; caso seja maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática de Educação Física; e, amparado pelo Decreto-Lei 1.044 de 21 de outubro de 1969; e que tenha prole (BRASIL, 2003, art. 26)

Os critérios adotados para delimitar quem pode optar por não fazer Educação Física no ensino noturno trazem consigo uma série de representações associadas a esta disciplina: atividades físicas (Quais? Esporte? Brincadeiras?) que podem não ser apropriadas

aos trabalhadores (as atividades que eles fazem no trabalho substituem as atividades das aulas de Educação Física?) que possuem uma idade apropriada para serem realizadas (qual é a idade adequada para fazer Educação Física?) que não são indicadas para os que já tiveram filhos (o cansaço de cuidar dos filhos desqualifica a realização da Educação Física?).

Para entender estas representações de Educação Física é necessário compreender o processo de constituição dos significados de corpo para os alunos com os quais trabalhamos. O 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 formação específica dos professores de Educação Física para atuarem no ensino noturno. Em nossa revisão de literatura encontramos poucas dissertações que tratam deste assunto.

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”.

É a função da Educação Física no espaço escolar noturno que está em jogo. O que esta disciplina tem a ensinar para estes alunos? 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 esta autora, isto acontece pelos seguintes

motivos: a facultatividade da lei, 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 explicações baseiam-se em uma representação de Educação Física, uma imagem da disciplina, compartilhada pelo grupo de diretores de escola, que determina seu grau de importância neste contexto e justifica sua inclusão ou não no ensino noturno.

Assim como o grupo de diretores, apresentado na pesquisa de Carneiro (2002), os alunos, professores e outros sujeitos do contexto escolar também possuem uma representação sobre os objetos que compõem este espaço, estando aí incluída a Educação Física. Qual é a imagem que os alunos possuem (ou seriam imagens) sobre a Educação Física e como acontece 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 como sujeitos da pesquisa, dois grupos que 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), mas que no momento da pesquisa encontravam-se em processo de debate para inclusão da disciplina no currículo do ensino noturno<sup>1</sup>. Procuramos comparar o que pensam sobre a Educação Física os alunos que não possuem a prática desta disciplina no Ensino Noturno, mas certamente possuem algum conhecimento sobre ela, seja por vivências anteriores, experiência dos filhos, informação da mídia, com aqueles que fazem a Educação Física no Ensino Noturno, e possuem, além das informações anteriores, uma nova prática, uma nova experiência com este objeto. Serão as mesmas representações dos dois grupos ou esta nova prática modificará suas representações?

<sup>1</sup> Estes debates aconteciam nas escolas com os representantes das turmas e culminavam com um grande encontro com um aluno representante de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que levava as discussões, sugestões e críticas dos encontros ocorridos nas escolas. Neste encontro, denominado Encontro de alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), são debatidos diversos assuntos de interesse dos alunos, entre eles, a inclusão da Educação Física no currículo do PEJA. *Motriz, Rio Claro, v.14, n.1, p.53-62, jan./mar. 2008*

Pela análise das entrevistas buscamos apreender as representações de Educação Física apresentadas por alunos da modalidade ensino noturno, tendo como referencial a teoria das representações sociais, que resumiremos 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 as “teorias do senso comum”.

As “teorias do senso comum” ou “representações sociais” foram inicialmente tratadas por Serge Moscovici<sup>2</sup>, que apresentou esse conceito há quase quarenta anos. O conceito elaborado por Denise Jodelet, um dos mais aceitos e utilizados, define sinteticamente representação social como uma teoria elaborada socialmente que colabora para a construção de uma realidade compartilhada por determinado grupo social (JODELET, 2001). Esta definição se apóia nos escritos de Moscovici (1978), o qual afirma que as explicações para os fenômenos que permeiam a relação cotidiana não são simples opiniões, são “teorias” do senso comum que constroem o ambiente coletivo e orientam as condutas dos sujeitos.

Do ponto de vista da estrutura ou esquema constitutivo, as representações sociais organizam-se em torno do que se tem denominado “núcleo figurativo” ou “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,

<sup>2</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)

Moscovici caracteriza seus processos formadores como: objetivação (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 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 praticam 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 são as 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 conhecimento, por parte dos professores, da representação que os alunos possuem sobre sua disciplina é de suma importância para o processo educativo, pois muitas vezes em sua atuação profissional os professores orientam suas práticas por suas próprias representações, impondo-as a seus alunos ignorando o que eles pensam, o que sentem ou o que acreditam. 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. (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 de 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, mas há um grande debate sobre sua inclusão. 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 que nos 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 da Tijuca e Jacarepaguá), que é onde um de nós trabalha, o que facilitou a inserção nos locais da pesquisa. O critério de escolha das escolas foi à 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 Município

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 et al. (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 e, na maioria das vezes, corroboravam 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 (1999, 2003, 2004), para apreender as representações sociais de Educação Física. Como as representações sociais constituem-se em torno de inferências valorativas mais do que conceituais (Moscovici, 1978), então considerar os preferíveis dos grupos pesquisados permite apreender as representações 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>3</sup>

## Resultados

As posições defendidas pelos alunos foram organizadas em três conjuntos: a definição de

<sup>3</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).*

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.

*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 no lugar 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 sustenta 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 da antítese que opõe a Educação Física (diversão, brincadeira) 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 umnexo 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, 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 a 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 (BRASIL, 1997) 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?

Estudos de Chodorow (1974), Lawrence(1969) e Piaget(1975) (*apud* Gilligan 1982, p. 20), posteriormente ampliados por Lever ((1976 *apud* GILLIGAN, 1982, p. 20) 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 fácil superar essas diferenças nas aulas de Educação

Física? Esse é o desejo dos que sustentam a necessidade das aulas mistas. Mas, há obstáculos para essa diretiva, pois muitas das atividades realizadas na Educação Física 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. Estes alunos reivindicam atividades diferentes, muitas vezes se recusando a fazer atividades que não consideram adequadas para seu sexo.

### 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 diferenciados segundo as idades, e o gênero (feminino e masculino) 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 condensada na metáfora REMÉDIO; e DEPÓSITO DE ENERGIA para representação de corpo. No entanto, esta representação nem sempre é positiva, pois o que tem mais valor para os grupos de acordo com a faixa etária ou o sexo é o que concede à Educação Física o status de boa ou ruim, importante ou dispensável.

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 (atividades práticas na quadra ou em outros espaços). 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 (aulas teóricas).

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.

O campo de representação de Educação Física, que são os elementos que se relacionam ao objeto em questão, é composto por representações sociais de desenvolvimento humano, corpo e gênero. É esta relação que dá 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.

A presunção<sup>4</sup> dos alunos sustenta-se em uma sucessão causal admitida pelo grupo: 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 como um DEPÓSITO DE ENERGIA.

### Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, jan./mar., 1994. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818> Acesso em: 31 jan. 2007.

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. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2004, São Leopoldo - RS

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos**

<sup>4</sup> *Tipo de raciocínio vinculado ao normal e ao verossímil de determinado grupo social". DUARTE ; MAZZOTTI -2004, p.101)*

*Motriz, Rio Claro, v.14, n.1, p.53-62, jan./mar. 2008*



CEDES, Campinas, SP, v. 19, n. 48, 1999.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>

BRASIL. Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em 24/04/2008

BRASIL. Constituição (1937) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em 24/04/2008

BRASIL. Lei 5692 (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. E 2º. Graus e dá outras providências: promulgada em 11 de agosto de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em 16/03/2008

BRASIL. Lei 9394 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 16/03/2008

BRASIL. Lei 10.793 (2003). Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências: promulgada em 1º. de dezembro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.793.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.793.htm). Acesso em 21/01/2008

BRASIL. Decreto-Lei 1.044 (1969). Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica: promulgada em 21 de outubro de 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del1044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1044.htm). Acesso em 21/01/2008

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARNEIRO, E. 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, 2002, 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. A.; MAZZOTTI, T. B. Análise retórica do discurso como proposta metodológica para pesquisas em representação social. **Educação e Cultura Contemporânea: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 81-108, 2004. Disponível em: <http://www.estacio.br/mestrado/educacao/revista/default.asp> Acesso em: 31 jan. 2007.

FÁVERO, O.; RUMMERT, S. M.; VARGAS, S. M. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, dez., 1999. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/revista>

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, 2004, Niterói.

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

JODELET, D. **Representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

MAZZOTTI, T. B. Do caráter da educação geral. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 1999.

MAZZOTTI, T. B. **Doutrinas pedagógicas, máquina produtoras de litígios**. Marília, Poësis, 2008.

MAZZOTTI, T. B. Lógica natural ou algoritmo? **Educação e Cultura Contemporânea: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, ago/dez., 2004.

MEZZOMO, L. M. S. **Aprender brincando: o jogo do conhecimento**. 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003, Porto Alegre.

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

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, 1996, Uberlândia.

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

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

RIZZINI, I.; RIZZINI, I.; RABELLO, M.; SARTOR, C. S. D. **Pesquisando:** guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos: diretrizes curriculares nacionais.** 1. ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2002

Endereço:

Giane M. dos S. Pereira  
Rua Marechal José Beviláqua, 555/105 – Taquara  
Rio de Janeiro RJ  
Tel: (21) 24248295 e (21) 88910407  
Fax: (21) 33923575 – A/C da Professora Giane  
e-mail: [giane.m.pereira@oi.com.br](mailto:giane.m.pereira@oi.com.br)  
[tarsomazzotti@uol.com.br](mailto:tarsomazzotti@uol.com.br)

*Recebido em: 1 de junho de 2008.*

*Aceito em: 27 de agosto de 2008.*



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)