

CORPOS “GENERIFICADOS” E CENTRALIDADE DO GÊNERO MASCULINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

FÁBIO NARDUCHI DE PAULA
JOAQUIM HUMBERTO COELHO DE OLIVEIRA

Unigranrio – Rua Prof. José de Souza Herdy, 1.160; Jardim 25 de Agosto; Duque de Caxias, RJ;
fabionarduchi@uol.com.br

Resumo: Um estudo envolvendo representações sociais acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar acabou por revelar representações “generificadas” dos corpos nessas aulas, seguindo uma lógica binária, e uma centralidade de gênero, especificamente, do gênero masculino, que serão objetos de análise e de interpretação do presente artigo. A fim de analisar e de interpretar os dados relacionados a esses aspectos advindos, imagetivamente, do estudo, adotou-se o Método Documentário de análise e de interpretação de dados imagéticos, proposto por Ralf Bohnsack, e a Metodologia Qualiquantitativa do Discurso do Sujeito Coletivo, proposta por Lefèvre e Lefèvre. Pode-se entender uma representação social como forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada – no caso deste artigo, por alunos do Ensino Fundamental – tendo uma orientação prática e colaborando para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Assinalamos que uma atenção especial deve ser dada por parte dos professores de Educação Física escolar a tais aspectos encontrados, discutidos, pois, neste artigo, visto que as representações, dentre outras coisas, orientam as ações em sociedade.

Palavras-chave: Representações sociais. O Corpo nas aulas de Educação Física escolar. Gênero. Alunos do Ensino Fundamental.

Abstract: A study involving social representations about the body in the School Physical Education classes eventually revealed "genreficated" representations of the bodies in these classes, following a binary logic, and a centrality of gender, specifically, of the masculine gender, that will be objects of analysis and interpretation of this article. In order to analyze and interpret the data related to these aspects arising, imagetically, from the study, we adopted the Documentary Method of analysis and interpretation of image data, proposed by Ralf Bohnsack, and the Qualiquantitative Methodology of the Discourse of the Collective Subject, proposed by Lefèvre and Lefèvre.. A social representation can be understood as a form of knowledge socially elaborated and shared – in the case of this article, by students of Elementary School – having a practical orientation and collaborating to build a reality common to a social set. We point out that special attention should be given by teachers of Physical Education to such aspects found, discussed in this article, since representations, among other things, guide actions in society.

Keywords: Social representations. The Body in the classes of Physical Education school. Genre. Students of Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

Revista Carioca de Educação Física, vol. 13, nº 1, 2018.	ISSN: 2177-6482	p. 77-93
--	-----------------	----------

Este artigo é fruto de uma pesquisa de campo, de abordagem quali-quantitativa, que teve como instrumento de coleta o uso de questionário. Com o objetivo de investigar as representações sociais acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, tanto de alunos como de professores desse componente curricular¹, De Paula (2018) pretendeu, com a pesquisa, chamar atenção para as práticas e para os valores que têm sido instituídos, nas aulas desse componente curricular, para educar esse corpo.

Dessa forma, analisando as representações sociais² (RSs) – no caso do estudo, imagéticas – que alunos e professores constroem acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar (EFfe) estar-se-á, segundo o autor, compreendendo o universo de informações, de valores, de crenças, de normas e de expectativas que permeiam a prática cotidiana desses grupos, que acabam por revelar, por sua vez, como essa prática encontra-se compreendida, identificada, orientada e justificada³ no que tange à educação dos corpos nessas aulas, na busca por novos significados, novos sentidos e, até mesmo, novas práticas de se educar o corpo nesses espaços.

Adotando a perspectiva lançada pela Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici e outros autores da área, tais como Denise Jodelet, Jean Claude Abric e outros, é que se embasou e se construiu a pesquisa, tendo em vista o rico aporte teórico-metodológico da teoria em voga, além do fato de que o trabalho, na área da Educação Física, possui seus fundamentos nas concepções de corpo e de movimento, possuindo relação íntima com a compreensão desses dois conceitos, e que o corpo humano é, como qualquer outra realidade do mundo, concebido socialmente, o que revela, por conseguinte, a urgência de entendê-lo, cientificamente, como instância fundamental e básica para se articularem conceitos centrais para uma teoria pedagógica, fornecendo, pois, as bases para tal.

Dentre as conclusões a que chega o autor, ressalta-se, dentro do escopo deste artigo, que tais representações acerca do objeto estudado encontram-se ancoradas, dentre outras coisas, na esfera de gênero, isto é, na centralidade de gênero, especificamente, do gênero masculino, e objetivadas, de modo respectivo, na forma de desenhos de alunos de gênero masculino estando em movimento nas aulas representadas, além de revelar, por intermédio

¹ Ambos, respectivamente, discentes e docentes de uma mesma escola de Ensino Fundamental, localizada no município de Mesquita, na região conhecida como Baixada Fluminense.

² Que serão vistas, a seguir, neste artigo.

³ Isto é, quatro das funções das representações sociais: a Função de Saber, a Função Identitária, a Função de Orientação e a Função Justificadora, conforme se verá a seguir.

dessas representações, que tais práticas envolvendo os corpos, nas aulas em voga, encontram-se “generificadas”⁴.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

A escolha pela Teoria das Representações Sociais (TRSs), desenvolvida por teóricos como Serge Moscovici, Denise Jodelet, Jean-Claude Abric e outros, para se embasar e para se construir a pesquisa, revela um entendimento de que tal teoria “constitui-se em um referencial teórico-metodológico, por tratar-se de uma teoria que traz em seu bojo um método” (DOTTA, 2006, p. 41), sendo muitos os autores que têm lançado mão de seu rico aporte teórico-metodológico, falando-se, inclusive, em “advento da era das representações sociais” (RANGEL, 2004, p.53).

Além do mais, a maneira como os indivíduos adquirem o conhecimento do senso comum e a quantidade expressiva de informações, valores, crenças, expectativas que esse tipo de conhecimento incorpora e acumula deveriam ser mais considerados nos processos escolares (RANGEL, 2004), na medida em que oferecem valiosas indicações acerca da educação dos corpos nas instituições de ensino, de modo especial, nas aulas de Educação Física escolar, dentro da perspectiva do estudo, tendo em vista que “cada grupo tem um universo de opinião particular” (MOSCOVICI, 1978, p.32) e conhecê-lo implica, por conseguinte, agir, na busca por novos significados, por novos sentidos e, até mesmo, por novas práticas de educação dos corpos nesses espaços⁵, a partir das informações advindas dessas representações e reveladas por elas.

Mas, afinal, o que são representações sociais? Pode-se entender uma representação social como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática e colaborando para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p. 36, tradução nossa), podendo ser entendida, ademais, “como idéias, imagens, concepções e visões de mundo que os atores sociais possuem sobre a

⁴ Ressalta-se, porém, que serão analisados somente os resultados encontrados junto aos alunos (do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental) que compuseram a pesquisa.

⁵ Pretendeu-se, com a pesquisa, proporcionar subsídios teóricos a profissionais que trabalham e que pretendam trabalhar com a Educação Física escolar em escolas de EB, enxergando tal profissional “não como um cumpridor de ordens no jogo das forças sociais, mas como um agente ativo na produção, reprodução e transformação da dinâmica social da Educação Física.” (BETTI, 1991, p. 19).

realidade, as quais estão vinculadas às práticas sociais.” (MOREIRA; OLIVEIRA, 1998, p.xi-xii).

Conforme Moreira e Oliveira (1998, p.xii), “cada grupo social elabora representações de acordo com a sua posição no conjunto da sociedade, representações essas que emergem de seus interesses específicos e da própria dinâmica da vida cotidiana.”. Dentro dessa perspectiva, “qualificar uma representação de social equivale a optar pela hipótese de que ela é produzida, engendrada, coletivamente.” (MOSCOVICI, 1978, p.76).

“As pessoas constroem suas representações nos seus grupos sociais, através das conversas, das visões, das crenças que veiculam.” e, assim, “os conceitos e imagens vão sendo aceitos, naturalizados, considerados verdadeiros” e “Muitos dos preconceitos, dos estigmas, das exclusões de pessoas, decorrem desse processo e dos equívocos que ele pode gerar.” (RANGEL, 2004, p.66), o que justifica, ainda mais, a escolha por tal temática, envolvendo tais grupos. Como bem disse Wagner (1998, p.11): “Agindo no sistema de representação, os membros de um grupo criam o objeto representado, dão-lhe significado e realidade.”. Dessa maneira, “a representação social é sempre uma unidade do que as pessoas pensam e do modo como fazem” (WAGNER, 1998, p.11).

No que diz respeito às funções desempenhadas por elas, tem-se: a Função de Saber (permitem compreender e explicar a realidade por meio de conhecimentos do dito “senso comum”, ou seja, de um saber “ingênuo”); a Função Identitária (definem a identidade, além de permitirem a proteção das especificidades dos grupos, caracterizando-os, isto é, situando os indivíduos e os grupos dentro do campo social); a Função de Orientação (guiam os comportamentos e as práticas, orientando condutas⁶); a Função Justificadora (permitem justificar, *a posteriori*, as tomadas de posição e os comportamentos, intervindo, portanto, na avaliação da ação) (ABRIC, 1998).

Assim, pode ser uma representação social (RS) entendida “como forma de conhecimento prático” (p.22) “e compartilhado, potencialmente capaz de influir em visões e ações sociais” (p.51), segundo Rangel (2004). “No final das contas, ela produz e determina os

⁶ De acordo com Rangel (2004, p. 64), as representações influem “na constituição do real, na medida em que as percepções consubstanciam-se em idéias, expressas em conceitos e imagens, que podem determinar estigmas e preconceitos, orientando comportamentos, comunicações e relações humanas e sociais.”. “As diferentes representações sobre o desenvolvimento humano construídas [por exemplo] em contextos sociais distintos terminam por servir de base para a construção de um modo diferente de ser criança, jovem, adulto ou velho em cada um desses espaços.” (ALÉSSIO, 2005, p.95).

comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes.” (MOSCOVICI, 1978, p.26).

Dessa forma, “as representações sociais construídas pelos sujeitos refletem em seus comportamentos e práticas sociais e no seu modo de pensar e de agir sobre o objeto fruto de suas representações” (MANDÚ; AGUIAR, 2013, p.564). “A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados.” (MOSCOVICI, 1978, p.41).

Um outro aspecto ressaltado em estudos envolvendo representações sociais, como este, refere-se à gênese e à dinâmica das mesmas, que clarifica importantes aspectos sobre como elas são formadas e alteradas na dinâmica social (DE PAULA, 2018). Nesse sentido, afirmam Mandú e Aguiar (2013, p.563), pautando-se em Moscovici (1978), que “a representação social de um objeto é formada através da reelaboração e adaptação do conhecimento, no contexto social do grupo, segundo a sua própria conveniência e de acordo com seus valores.”, sendo “elaborada através de dois processos, denominados de objetivação e ancoragem⁷”.

Na ancoragem, o objeto é inserido num sistema de pensamentos preexistentes, estabelecendo uma rede de significações em torno do mesmo, afirmam Mandú e Aguiar (2013), fundamentando-se em Santos (2005), havendo, nesse processo, “a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, atribuindo a este valores e práticas sociais pré-existent; dessa forma, o objeto é associado a formas conhecidas e reconsiderado através delas.” (MANDÚ; AGUIAR, 2013, p. 564).

A objetivação pode ser entendida, do ponto de vista de Moscovici (1978), como o processo de tornar familiar algo desconhecido, por meio da tentativa de tornar concreto e palpável o conceito, a fim de que seja mais bem entendido, fazendo, pois, “com que se torne real um esquema conceitual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” (p.110). Corresponde ao processo de tornar concreto o que é abstrato, esclarece Chamon (2014), substituindo o objeto pela sua imagem, melhor dizendo, “a imagem tornando-se o próprio objeto e não mais sua representação.”, sendo essa imagem “sempre uma simplificação, necessariamente deformada, do conceito que lhe deu origem.” (p.306).

⁷ Tais processos indicam, insta frisar aqui, “a maneira como o social transforma um conhecimento em representação e como esta representação transforma o social”, informa Jodelet (1992, p. 367) em Chamon (2014, p. 306).

Dá-se, pela objetivação, a concretização, a “materialização” de conceitos em imagens (RANGEL, 2004), tornando concreto o que é abstrato, isto é, transformando um conceito em uma imagem ou em núcleo figurativo (SANTOS, 2005). Dessa forma, objetivar, segundo Moscovici (1978, p.111), “é reabsorver um excesso de significações materializando-as [...]. É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo.”, elucidando que,

quando a percepção visual não dá a impressão de um saber, mas, sim, de um conhecimento imediato ou de um contato direto, ou melhor, quando as ideias já não são percebidas como produtos da atividade intelectual, mas como reflexos de algo que existe no exterior, podemos dizer que houve objetivação, isto é, uma “substituição do percebido pelo conhecido.” (p.112).

Ressaltam alguns autores que, na objetivação, com a formação de uma imagem objetivada, ou melhor, com a representação imagética do objeto social por meio do estabelecimento de um núcleo figurativo, ocorre uma naturalização da representação de tal objeto representado, limitando-o à imagem mental efetivada, de modo que se perde a consciência de que apenas se representa e essas representações acabam assumindo, pois, o caráter de verdade (MEDINA FILHO, 2013). E, dessa maneira, “A naturalização das noções lhes dá valor de realidades concretas, diretamente legíveis e utilizáveis na ação sobre o mundo e os outros.” (JODELET, 2001, p.39 *apud* MEDINA FILHO, 2013, p.267).

Com isso, “a construção mental do objeto social ganha valor de verdade e uma consistência que resiste às investidas de questionamento de sua veracidade ou adequação ao contexto atual.”, mascarando “os valores através dos quais os grupos sociais constroem seus esquemas de pensamento, naturalizando-os e protegendo-os de qualquer possibilidade de questionamento” (MEDINA FILHO, 2013, p.268), razão pela qual se justifica o interesse pelas discussões engendradas neste artigo, de modo particular, relacionadas à centralidade do gênero masculino, encontrada, com grande expressividade, nos discursos imagéticos e relacionada, pois, a uma, dentre as ancoragens e as objetivações das RSs, acerca do corpo nas aulas de EFe, dos grupos que compuseram a pesquisa.

De Paula (2018) relaciona as ancoragens e as objetivações encontradas, acerca de seu objeto de estudo, à prática cotidiana desses grupos⁸, acabando por concluir que tal prática, envolvendo os corpos nas aulas de Educação Física escolar, pela noção de *habitus* individual

⁸ Para saber mais, vide a obra de De Paula (2018).

e coletivo do grupo produtor levantada na pesquisa, encontra-se compreendida, identificada, orientada e justificada, com todas as suas implicações e dentre outras coisas, na perspectiva de gênero (masculino), sendo esta, portanto, objeto das discussões deste artigo.

Destarte, o autor acaba por evidenciar a importância dos estudos em representações sociais, porquanto “permitem compreensão e explicação aprofundadas dos fenômenos sociais.” (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2016, p.556), razão pela qual se ampliam as áreas que têm aderido a esse referencial, como, por exemplo, Educação, Saúde e Serviço Social, e crescem os trabalhos de pesquisa envolvendo os estudos das mesmas (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2016), que “passam a se constituir em um importante instrumento para a compreensão das realidades sociais, e de seus elementos cristalizados ou emergentes.” (ALMEIDA, 2005, p.47).

3 METODOLOGIA

Utilizou-se, conjuntamente, o Método Documentário, proposto por Ralf Bohnsack (2007), e a Metodologia Qualiquantitativa do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefèvre e Lefèvre (2003, 2014), para a análise e a interpretação de dados imagéticos, com uma pesquisa de campo, de abordagem quali-quantitativa, que teve como instrumento de coleta de dados um questionário, que continha uma frase indutora que o encimava: “O corpo nas aulas de Educação Física escolar”, a partir da qual, os grupos também fariam um desenho no retângulo escrito “desenho”.

A opção por representações sociais advindas de fontes imagéticas (desenhos), por intermédio de discursos imagéticos, revela um entendimento – de que partem os estudos envolvendo o Método Documentário – de verificar as imagens integradas a seu contexto de produção, reveladoras, portanto, de exemplos de pensamento e de ação dos grupos que as compõem, especialmente, veiculadoras de referências a serem seguidas (DE PAULA, 2018, p.61).

Assinala-se que, em cada expressão pessoal, incluindo, no caso estudado, os desenhos (imagens), encontra-se, segundo Rangel (2004, p. 65), “a formação coletiva de idéias, o que equivale a dizer que as idéias não se formam isoladamente, até porque o sujeito que representa é, por sua natureza, um sujeito social.”. Opiniões, imagens e atitudes apresentam-se, conforme a autora, “como veículos e expressões de representações”, passando a ser

entendidas não somente nas influências que recebem, mas também “nas influências que proporcionam à explicação e constituição da realidade, ou seja, aos critérios (e categorias) de compreensão dos fatos, orientação de comportamentos e identificação dos sujeitos nos grupos sociais.” (RANGEL, 2004, p.54).

Ao se caracterizar a imagem como reflexo e como produtora da realidade social, entendendo-a, também, como um sistema particular que encerra signos e significados em si mesma, abre-se caminho para a sua decomposição, isto é, para a reconstrução de seus variados sentidos (LIEBEL, 2011), que é levada a cabo na pesquisa. “A reconstrução dos diferentes sentidos da imagem permite a observação de estruturas de pensamento e de ação que a transpassam.” (p.5), destacando-se, aí,

a existência de três níveis de sentido, que, em termos metodológicos, correspondem a duas fases metodológicas de interpretação, a saber, a Interpretação Formulada (nível objetivo ou imanente e nível expressivo), em que as apreensões de sentido imanentes à imagem são expostas, e a Interpretação Refletida (nível documentário), na qual o tema da imagem, da fase anterior, será contextualizado e analisado conforme sua historicidade e a imagem sendo interpretada segundo sua singularidade como fonte histórica e social, ou melhor, como documento de uma ação prática (BOHNSACK, 2007; LIEBEL, 2011 *apud* DE PAULA, 2018, p.62).

Sendo assim, como o segundo passo da Interpretação Formulada, pelo Método Documentário, consiste na análise iconográfica, em que se interpretam as ações e os gestos representados de modo a encontrar um sentido geral para eles, encontra-se, em Lefèvre e Lefèvre (2003, 2014), uma rica possibilidade, quando os autores propõem que se organizem, em categorias semânticas, opiniões ou expressões individuais de sentidos semelhantes, sendo “sempre possível agrupar e reconstituir, em grandes categorias de sentido, depoimentos ou outras manifestações de pensamentos individuais.” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2014, p.503).

4 RESULTADOS

A identificação da “visão de mundo” que os indivíduos e os grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição, é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais (ABRIC, 1998, p.27)

Na Interpretação Formulada, que consiste, essencialmente, em perguntar sobre “o que” constitui a imagem, sendo composta por duas fases, quais sejam, a pré-iconográfica e a

Revista Carioca de Educação Física, vol. 13, nº 1, 2018.	ISSN: 2177-6482	p. 77-93
--	-----------------	----------

iconográfica, tem-se, respectivamente, a descrição (de objetos, de fenômenos e do ambiente) da imagem e a interpretação das ações e dos gestos representados (sentido geral; intencionalidades; elementos subjetivos) (LIEBEL, 2011). Esta última, vale frisar, servindo de base para a formação das categorias semânticas.

Assim, com a categorização dos dados encontrados, na fase iconográfica, em tabelas, houve a possibilidade de que os cotejamentos dos grupos envolvidos ocorressem com mais facilidade. Tal categorização foi expressa por meio das categorias semânticas que advieram da fase iconográfica do Método Documentário (BOHNSACK, 2007; LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, 2014), de forma que o objetivo é discutir, neste artigo, os aspectos relacionados a gênero encontrados.

Desse modo, quanto ao gênero⁹, houve, em comum, entre os grupos de alunos (do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental), um total de 6 desenhos – A1, A3, A6, A7, A8 e A9 – representando uma centralidade de um determinado gênero, sendo que, desses seis, 5 desenhos – A1, A6, A7, A8 e A9 – representaram apenas o gênero masculino. Outros 3 desenhos – de A2, de A4 e de A5 – fizeram uma representação imagética com diversidade de gênero, isto é, com gêneros masculino e feminino. De singular, havia A3 e A10, que representaram, respectivamente, o gênero feminino (centralidade desse gênero) e gênero(s) não identificado(s), conforme o gráfico a seguir:

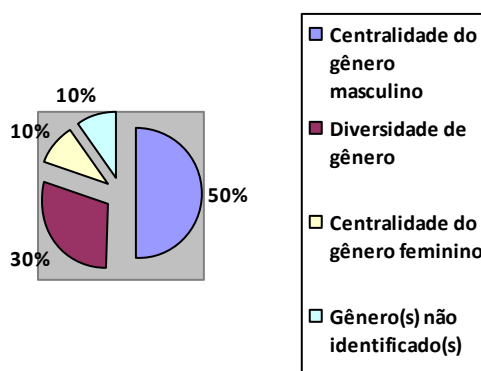


Gráfico 1: Análise sobre Gêneros dos Corpos segundo os alunos

⁹ Com a formação das categorias/subcategorias semânticas: Centralidade de gênero (gênero masculino e gênero feminino), Diversidade de gênero e Gênero(s) não identificado(s).

Na Interpretação Refletida, um aspecto importante ressaltado por Panofsky, conforme afirma Bohnsack (2007), consiste no fato de que a busca do sentido iconológico deve levar em conta o *habitus*¹⁰, isto é, o “sentido do ser”, dos produtores de imagens, podendo ser apreendido, de acordo com Panofsky, “desvelando-se todo e qualquer princípio constituído como base de uma nação, de uma época, de uma classe, de uma crença religiosa ou filosófica, modificado por uma personalidade e condensado em uma única obra’ (1975, p.40).” (BOHNSACK, 2007, p.292).

Assim, de acordo com Bohnsack (2007), tal interpretação “tem por objetivo a constituição de uma via de acesso ao espaço de experiência dos produtores dessas imagens, cuja compreensão do *habitus* individual e coletivo dos produtores constitui-se como um elemento central.” (p.293), ressaltando que *habitus*, enquanto conceito, “pode referir-se tanto a fenômenos individuais quanto a fenômenos coletivos relativos ao meio social (*milieu*), por exemplo, o *habitus* proletário ou burguês.” (p.292, grifos do autor) (p.292, grifos do autor) [...] (DE PAULA, 2018, p.120).

Liebel (2011) informa que há, na Interpretação Refletida, a alteração do foco da análise, ou seja, a pergunta “o que” constitui a imagem, típica da Interpretação Formulada, é substituída pela busca do “como” ela é construída. Assim sendo, a Iconologia, compreendida como último passo na análise clássica de Panofsky, quer dizer, “a interpretação da imagem através do estudo de sua singularidade como fonte histórica e social”, constitui-se “a parte central da interpretação” (p.4), passo decisivo, conforme o autor, para o reconhecimento de elementos coletivos, como um país, uma época ou uma classe, assim como de religiões, de ideologias e de filosofias, apontando “para a análise da visão de mundo e do *habitus* (no sentido de Bourdieu, 1980) da sociedade ou grupo em questão, ou seja, do *modus operandi* tanto do pensar quanto do agir de seus diferentes produtores.”¹¹.

¹⁰ Bohnsack (2007, p.292) utiliza *habitus* enquanto “conceito que foi tomado e desenvolvido posteriormente por Bourdieu (1970), a partir de Panofsky.”, podendo “referir-se tanto a fenômenos individuais quanto a fenômenos coletivos relativos ao meio social (*milieu*)”. Domingos Sobrinho (1998) assinala, em seu estudo, “a pertinência e a contribuição que pode dar o conceito de *habitus*, tal como desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, para o estudo das representações sociais” (p.117), deixando patente “a proximidade existente entre o conceito de *habitus* ou *ethos* de posição e o constructo representação social” (p.129) e afirmando que “as experiências acumuladas ao longo da trajetória de um grupo produzem os esquemas de percepção, de pensamento e de ação que guiam os indivíduos assegurando-lhes a conformidade e constância de certas práticas através do tempo.” (p.118).

¹¹ “A Interpretação Refletida atenta assim à submissão da imagem a uma contextualização, ou seja, a pergunta pelo ‘como’ a imagem é produzida relaciona-se intimamente com o(s) *habitus* e a(s) visão(ões) de mundo que a produzem, o que rende à análise documentária uma forte ligação não apenas com a Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim como também com a Sociologia Praxiológica de Pierre Bourdieu. A reconstrução dos diferentes sentidos da imagem permite a observação de estruturas de pensamento e de ação que a transpassam (LIEBEL, 2011, p.5).

Por conseguinte, os achados encontrados – envolvendo, neste caso, os alunos – acabaram por revelar representações “generificadas” dos corpos, seguindo uma lógica binária, pendendo ora para o gênero masculino, ora para o feminino, ora para os dois gêneros juntos no mesmo desenho (categoria “diversidade de gênero”), de maneira que somente um, dos dez desenhos, foi enquadrado na categoria “gênero(s) não identificado(s)”, o que encontra eco em Fernandes (2010, p.102), que chama atenção para as “imagens binárias que tendemos a formar em nossas mentes”, muitas delas, inclusive, tendo “origens em nossas próprias experiências pessoais”.

Fernandes (2010, p.104) informa que “Há, em nossa sociedade, uma maneira de olhar para os corpos e sempre ver neles dois sexos incomensuráveis, os quais apontam para o gênero feminino ou masculino.”. A autora até relata acontecimentos cotidianos nas aulas de Educação Física escolar, destacando algumas atividades em que os meninos permaneciam de um lado e as meninas, de outro, de modo tal que as crianças (alunos) “pareciam incorporar, no sentido de tornar parte de seus corpos, as fronteiras que o ‘aparato de gênero’ visa produzir em nossa sociedade.” (p.104), além do mais, “aparentemente representavam concordâncias com as normas binárias do aparato de gênero.” (p.106)¹².

Segundo aponta a autora, é comum, nas escolas, observar “filas de entrada e saída separadas entre meninos e meninas; [...] [além de se ouvir] que meninos e meninas ‘têm’ habilidades diferentes”, o que acaba “repercutindo em expectativas ‘generificadas’ de alguns docentes na seleção dos conteúdos, nas maneiras de falar, de incentivar as crianças na realização das aulas, de aceitar ou condenar determinadas atitudes e comportamentos.” (p.109), de modo tal que se pode referir a uma “lógica ‘generificada’ que permeia o contexto escolar” e, “nas aulas de educação física, esses sentidos binários visam fixar as crianças em certos padrões que limitam suas possibilidades de aprendizado e produzem discriminações.” (p.112).

Judith Butler (2003) salienta que “gênero” constitui-se num aparato, ou melhor, num dispositivo de produção dos significados de corpo que induz/cria uma interpretação binária e naturalizada dos sexos, de tal forma que: “Essa produção do sexo *como* pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por *gênero*.”

¹² Relata Fernandes (2010) situações em que meninos e meninas das antigas 1ª e 2ª séries se recusavam a dar as mãos, sendo muito comum esse acontecimento durante as aulas. “Elas facilmente formam filas separadas, organizam-se em duplas ou trios separadamente, sendo, em sua maioria, bastante constrangedor para elas formar duplas de menina com menino.” (p.104). Em uma outra situação, elas se sentaram, mas, outra vez, meninos ficaram de um lado e meninas, de outro (FERNANDES, 2010).

(pp.25-26, grifos da autora). “Pensar em um sexo pré-discursivo, como uma ‘facticidade anatômica’, é efeito desse aparato de produção, pois não há nada no mundo humano que não tenha sido sempre interpretado por nós.” (FERNANDES, 2010, p.105).

A centralidade de gênero observada, especificamente, do gênero masculino (*de forma expressiva*¹³), em detrimento do feminino, de gênero(s) não identificado(s) e, até mesmo, da diversidade de gênero, parece revelar um padrão cultural centrado na figura masculina. Daolio (2006, p.74) adverte, nesse sentido, dizendo que “há uma construção cultural do corpo, definida e colocada em prática em função das especificidades culturais de cada sociedade”, o que, no caso estudado, corresponde à centralidade da figura masculina.

Afirma Bourdieu (2010) em *A Dominação Masculina*: “Como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina” (p. 13), o que vai ao encontro das afirmações de Domingos Sobrinho (1998), que defende, em seu estudo, a pertinência e a contribuição do conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu, para o estudo das representações sociais, afirmando que “as condições sociais de existência são interiorizadas sob a forma de princípios inconscientes de ação e reflexão, esquemas de percepção de entendimento, portanto, sob a forma de estruturas da subjetividade.” (p.118).

Logo, a Educação Física escolar, imersa em teias de significados (GEERTZ, 1978) historicamente construídas e compartilhadas, parece estar contribuindo no sentido de reforçar essas “estruturas históricas da ordem masculina” (BOURDIEU, 2010, p.13), tal como se pôde depreender dos discursos imagéticos encontrados, haja vista a existência de “contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão e nossas práticas frente ao igual e ao diferente” (GUSMÃO, 2000, p. 12).

5 CONCLUSÃO

Sendo assim, devido a toda essa conjuntura apresentada, ressaltando a importância dos estudos em RSs para a compreensão das realidades sociais e de seus elementos cristalizados e emergentes, além do fato de que, com a naturalização da representação do objeto representado, por meio de uma imagem objetivada e, conseqüentemente, com essas

¹³ Vide gráfico 1 deste artigo.

representações assumindo o caráter de verdade e sendo utilizadas, pois, nas ações sobre o mundo e os outros, buscou-se, neste artigo, um espaço especial de discussão acerca de algumas questões de gênero encontradas no estudo, lembrando, além do mais, que:

As representações intervêm [...] em processos como a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupal, as práticas individuais e grupais, as ações de resistência e de mudança social. Assim, servem como guias da ação, uma vez que modelam e constituem os elementos do contexto no qual essa ocorre e desempenham certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sócio-cognitivo (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001 *apud* MANDÚ; AGUIAR, 2013, p.564).

Tendo em vista ser comum e ocorrer bastante, na escola, uma naturalização do sentido fronteiro de gênero, fixando como natural às crianças a separação entre meninos e meninas (FERNANDES, 2010), uma atenção especial deve ser dada a esse fato por parte dos professores de Educação Física escolar, insta frisar aqui, haja vista a facilidade de incorporação, pelas crianças (alunos) em formação, das fronteiras do “aparato de gênero” vigente em nossa sociedade e, conseqüentemente, de suas concordâncias com as normas binárias desse aparato.

Precisa-se, pois, de uma maior atenção, por parte desses docentes, para os diferentes arranjos de gênero envolvidos nas aulas de Educação Física escolar. Nessa direção, já nos alerta Fernandes (2010, p.103): “As maneiras como as crianças agem diante dos sentidos de feminino e masculino que circulam em nossa sociedade aparecem em diferentes arranjos durante as aulas”, a começar pelo futebol, que “talvez seja o exemplo mais gritante, porque uma considerável quantidade de meninos adora esse esporte e frequentemente o solicita”. Assim, desde quando nasce, grande parte dos meninos é estimulada a gostar e a aprender esse esporte e, em contrapartida, muitas meninas são mais estimuladas às atividades individuais e manuais (DAOLIO, 2006).

Nesse sentido, não se pode esquecer de que “aquilo que é igual ou diferente no corpo humano está sempre articulado aos significados que os grupos sociais atribuem à materialidade corpórea”, sendo, pois, “sentidos produzidos pela dinâmica das culturas que, no decorrer de suas existências, constroem modos particulares de conhecer o mundo, de interpretá-lo, de atribuir sentido aos seus corpos e de constituir-se como matéria.”, tal como elucida Fernandes (2010, p.105).

Reitera-se e ressalta-se, diante desse fato, a importância de se estar atento para os diferentes arranjos de gênero envolvidos nas aulas de Educação Física escolar. Nesse sentido, de acordo com Brasil (1997), “há que se tomar cuidado em relação às estereotípias, principalmente no que se refere aos tipos de movimento tradicionalmente considerados.” (p.52), de modo a valorizar e a fomentar diferentes modos de ser e de atuar, “que devem se completar e se enriquecer mutuamente, ao invés de entrar em conflitos pautados em estereótipos e preconceitos.” (p.60).

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.
- ALÉSSIO, Renata Lira dos Santos. Desenvolvimento humano e violência na zona rural. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Orgs.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.
- ALMEIDA, Geraldo José de. As representações sociais, o imaginário e a construção social da realidade. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Orgs.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOHNSACK, Ralf. **A interpretação de imagens e o método documentário**. Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 18, p. 286-311, jun./dez. 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 9.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CHAMON, E.M.Q.O. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 18, n. 2, maio/agosto. 2014.
- DAOLIO, Jocimar. **Cultura: educação física e futebol**. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

DE PAULA, Fábio Narduchi. **As representações sociais de alunos e de professores acerca do corpo nas aulas de educação física escolar**. 2018. 200f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy” (Unigranrio), Duque de Caxias, 2018.

DOMINGOS SOBRINHO, M. “Habitus” e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

DOTTA, L. T. **Representações Sociais do ser professor**. Campinas SP: Alínea, 2006.

FERNANDES, S. C. “Cadê a bola, dona?” Ou sobre os significados de gênero nas aulas de educação física. In: DAOLIO, J. (Coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GUSMÃO, N. M. M. de. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul./dez, 2000.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine em expansion. In: JODELET, D. (Ed.). **Lés représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. Discurso do Sujeito Coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, Abr./Jun. 2014.

_____. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: Educs, 2003.

LIEBEL, Vinícius. Reconstruindo Imagens - o método documentário de análise. In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2011, Curitiba. Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Curitiba-PR, de 26 a 29 de julho de 2011, 2011.

MANDÚ, T. M. C; AGUIAR, M. C. C. A formação inicial no curso de pedagogia: representações, caminhos e perspectivas dos estudantes. **Educação Temática Digital**, Campinas (SP), v. 15, n.3, p.560-577, 2013.

MEDINA FILHO, A. L. Importância das imagens na metodologia de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 2, p. 263-271, 2013.

MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. Apresentação. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RANGEL, Mary. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2004.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Orgs.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SILVA, Rejane Dias da; DIAS, Adelaide Alves; PIMENTA, S. A. Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 16, n. 50, p. 987-1007, out./dez. 2016.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.