

O CORPO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: *HABITUS* E 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: Designadas “saber de senso comum”, “saber ingênuo” ou “natural”, diferente do saber científico, mas de grande importância para a vida social e, por conseguinte, dignas de atenção e de estudos, as representações sociais fornecem-nos os elementos que nos permitem compreender o mundo, gerenciá-lo e, até mesmo, enfrentá-lo. O presente artigo é fruto de uma pesquisa de campo, de abordagem quali-quantitativa, que buscou investigar as representações sociais acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, tanto de alunos como de professores do componente curricular. Tendo em vista não existir um corte dado entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo (ou do grupo) e que, por isso, as representações sociais instauram versões da realidade, comuns e partilhadas, urge refletirmos sobre aspectos encontrados no estudo, particularmente, envolvendo o *habitus* desses grupos nesses espaços, alguns dos quais discutidos a seguir, objetivo deste trabalho. A análise e a interpretação desses dados, advindos, imageticamente, do estudo, foram realizadas adotando-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. Os discursos, em nosso caso, imagéticos, tornaram inteligível e comunicável o imaginário social, de maneira que, neles, estiveram presentes não somente as representações sociais, mas também o *habitus* dos grupos produtores das imagens. Logo, qualquer análise representacional deve, pois, levar em conta seus dois componentes: o cognitivo e o social, visto que práticas e representações sociais são fenômenos interdependentes, de modo que tais representações cumprem um papel nas práticas cotidianas, exigindo que o seu estudo articule o pensar e o fazer, conforme propusemos.

Palavras-chave: O corpo nas aulas de educação física escolar. *Habitus*. Representações sociais.

Abstract: Designated as "common sense," "knowing naive" or "natural", different from scientific knowledge, but of great importance for social life and therefore worthy of attention and studies, social representations provide us with the elements that allow us to understand the world, to manage it, and even to face it. This article is the result of a qualitative and quantitative field research that sought to investigate the social representations about the body in the School Physical Education classes, both of students and teachers of the curricular component. Given that there is no gap between the outer universe and the inner universe of the individual (or group) and that, therefore, social representations establish common and shared versions of reality, it is urgent to reflect on aspects found in the study, particularly, involving the *habitus* of these groups in these spaces, some of which are discussed below, the purpose of this work. The analysis and interpretation of this data, resulting from the study, were carried out using 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. The discourses, in our case, imagistic,

made the social imaginary intelligible and communicable, so that in them were present not only the social representations, but also the habitus of the groups producing the images. Therefore, any representational analysis must therefore take into account its two components: the cognitive and the social, since social practices and representations are interdependent phenomena, so that such representations play a role in daily practices, requiring that their study articulate thinking and doing, as we have proposed.

Keywords: The body in school physical education classes. *Habitus*. Social representations.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de dissertação de mestrado, que teve como instrumento de coleta o uso de questionário e que objetivou investigar as representações sociais acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, tanto de alunos como de professores desse componente curricular. De Paula (2018) pretendeu, com sua pesquisa de campo, de abordagem quali-quantitativa, chamar atenção para as práticas e para os valores que têm sido instituídos, nessas aulas, para educar esse corpo ¹.

As representações sociais – no caso do estudo, advindas de imagens – que alunos e professores² construíram sobre o corpo nas aulas de Educação Física escolar acabaram por revelar, sobretudo pela relação existente entre as categorias semânticas que advieram da fase iconográfica da análise³, importantes aspectos acerca do objeto estudado, envolvendo a educação dos corpos⁴ nesses espaços, que serão discutidos a seguir.

¹ Visto que “o corpo é educado por meio de um processo contínuo e minucioso, cuja ação vem conformando formas de ser, de parecer e de se comportar.”, educando-o na escola e fora dela, na religião, na medicina, nas normas jurídicas, na mídia, “enfim, em todos os espaços de socialização com os quais nos deparamos, cotidianamente, com recomendações, como, por exemplo, sobre o vestuário, a alimentação, o comportamento, a aparência, os gestos, a movimentação, as práticas sexuais, a saúde, a beleza, a qualidade de vida. Educa-se o corpo também no esporte, no lazer e nos projetos sociais” (GOELLNER, 2010, p.74).

² Três grupos foram considerados: um grupo formado por cinco alunos do 5º ano (1ª etapa) e outro composto por cinco alunos do 9º ano (2ª etapa) do Ensino Fundamental, que têm, oportuno ressaltar, aulas de Educação Física escolar em seu currículo, ambos da Escola Municipal Vereador Américo dos Santos, localizada no município de Mesquita, na Baixada Fluminense, e um terceiro grupo composto por cinco professores desse componente curricular atuantes no Ensino Fundamental da mesma escola.

³ Fase em que se interpretam as ações e os gestos representados de modo a encontrar um sentido geral para eles, em conformidade com o Método Documentário, conforme veremos a seguir.

⁴ Nesse sentido, analisar as Representações Sociais – no caso do estudo, imagéticas – que alunos e professores constroem acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar é, antes de mais nada, buscar compreender o universo de informações, de valores, de crenças, de normas e de expectativas que permeiam a prática cotidiana desses grupos, que acabam por nos revelar, por sua vez, como essa prática encontra-se compreendida, identificada, orientada e justificada no que tange à educação dos corpos nesses espaços.

Também sendo “designada como **saber de senso comum, saber ingênuo ou natural**, diferente do saber científico, mas de grande importância para a vida social e, por isso mesmo, digna de atenção e estudos.”, uma representação social, ou melhor, as representações sociais fornecem-nos “os elementos que nos permitem compreender o mundo, gerenciá-lo e mesmo enfrenta-lo.”, bem como nos aponta Almeida G. (2005, p.41, grifos do autor). Eis, aqui, um dos motivos de nossa atenção pelo estudo das mesmas, envolvendo nosso objeto de estudo.

Considerando que não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo (ou do grupo) (JODELET, 1989; MOSCOVICI, 1978) e que, justamente por isso, “as representações sociais instauram versões da realidade, comuns e partilhadas” (JODELET, 1989, p.49, tradução nossa), uma atenção especial deve ser dada aos aspectos encontrados no estudo, alguns dos quais discutidos a seguir.

Tendo em vista o amplo espectro encontrado e revelado, na pesquisa, acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, assinalamos e propugnamos a urgência de uma ressignificação das práticas e dos valores instituídos, nessas aulas, para se educar esse corpo, em busca de um novo projeto de sociedade, inclusivo e cooperativo.

Dentro do escopo perseguido, isto é, de uma nova sociedade, calcada em princípios inclusivos e cooperativos, e tendo em vista os dados encontrados na pesquisa, seria mesmo ideal admitirmos e reforçarmos uma prática envolvendo o corpo nas aulas de Educação Física escolar estando compreendida, identificada, orientada e justificada⁵ pela valorização da relação entre corpos de tez de pele branca e de gênero masculino em detrimento de outros? Praticando somente uma atividade-conteúdo, com o material convencional *bola*, em ambientes competitivos (esportivizados) e sistematizados, tendo o *futebol* como referência, e, conseqüentemente, perdendo de vista outras possibilidades de ser-estar nesses espaços? Seria mesmo ideal mantermos esse *status quo* diante de uma ampla gama de possibilidades de se introduzir uma ética inclusiva e cooperativa nas aulas em voga, tendo os jogos cooperativos como partícipes disso?

⁵ Isto é, as quatro funções das representações sociais: a Função de Saber (permitem compreender e explicar a realidade através de conhecimentos do 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 as condutas); a Função Justificadora (permitem justificar, *a posteriori*, as tomadas de posição e os comportamentos, intervindo na avaliação da ação) (ABRIC, 1998).

METODOLOGIA

Foram utilizados, conjuntamente, o Método Documentário⁶, proposto por Ralf Bohnsack (2007), e a Metodologia Qualiquantitativa do Discurso do Sujeito Coletivo, proposta por Lefèvre e Lefèvre (2003, 2014), a fim de analisarmos e interpretarmos os dados imagéticos, com o uso de 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”.

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, encontramos, 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).

Ressaltamos que os sujeitos da pesquisa (alunos) foram identificados por A1, A2, A3, até chegarmos a A10, de modo que, de A1 até A5, estaremos nos referindo a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e, de A6 até A10, a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, os demais sujeitos da pesquisa (professores) foram denominados de P1 até P5, para nos referirmos a docentes de Educação Física escolar do Ensino Fundamental, tendo em vista,

⁶ “Com suas 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). Esta última atentando, importante frisar aqui, para a visão de mundo e para o *habitus* dos grupos produtores das imagens, ou seja, o *modus operandi* de pensar e de agir desses grupos. 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).

além de preservar a identidade dos participantes, facilitar e, até mesmo, tornar viável a análise e a interpretação dos dados.

Assim sendo, discutiremos, doravante, alguns dos aspectos encontrados, no estudo, acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, escopo deste artigo, mais especificamente, relacionando as categorias semânticas que advieram da fase iconográfica da análise. A criação de um novo uso dos corpos para o que esteja consagrado, isto é, consolidado, só nos é possível se os corpos desativarem o velho uso tornando-o inoperante, conforme as ideias veiculadas por Agamben (2007). Para isso, à fim de rompermos com práticas petrificadas no cotidiano escolar e profanarmos práticas historicamente instituídas de educação dos corpos nas aulas de Educação Física escolar, precisamos, pois, avançar na decodificação críticas dos signos que envolvam os corpos, particularmente, nessas aulas, fundamentando-se, assim, uma política dos corpos (AGAMBEN, 2007; MEDINA, 2009).

RESULTADOS

As imagens, ao serem analisadas e interpretadas, acabaram por suscitar algumas questões acerca do objeto de estudo. Diante de um grande número de alunos afrodescendentes na escola analisada⁷, por que tais imagens nos revelaram, em sua grande maioria⁸, corpos com a tez de pele branca? Como podem ser as aulas sistematizadas (disciplinares) e, ao mesmo tempo, prazerosas⁹? De que modo coexistem duas categorias semânticas relacionadas a gênero, isto é, *Disputa entre gêneros (futebol): gênero feminino vence o masculino* e *Convívio respeitoso com diferenças (futebol): diferenças biotípicas (somatotipo) e diferenças de gênero*, e o que têm a nos dizer? Por que houve fabulação por parte de A8, que representou corpos, nas aulas de Educação Física escolar, com figuras de animais?

Ademais, por que todas as representações dos corpos são generificadas (masculino e feminino)? Como a prática da Educação Física lida com essas representações: reforçando a sua condição de construção social heteronormativa ou a sua naturalização como atributo físico

⁷ Pautando-nos em puro empirismo.

⁸ Em 80% dos alunos e 100% dos professores.

⁹ Tendo ambas as categorias, isto é, *atividade(s) sistematizadas e prazer*, uma representatividade de 60% dos discursos imagéticos.

Revista Carioca de Educação Física, vol. 13, nº 1, 2018.	ISSN: 2177-6482	p.124-131
--	-----------------	-----------

e biológico? E a predominância (centralidade) do gênero masculino¹⁰: o que tem a nos dizer?

Além do mais, se tentarmos achar as relações existentes entre as categorias semânticas, não seria plausível afirmarmos que tanto a esportivização¹¹ das aulas de Educação Física escolar (com trabalhos envolvendo o futebol¹², dentro de contextos e de valores competitivos, em que um ganha em detrimento do outro que perde¹³) quanto a centralidade do gênero masculino nessas aulas têm alijado alunos do gênero feminino¹⁴, engendrando, por sua vez, a disputa (rivalidade) entre gêneros diferentes, com o gênero feminino vencendo o masculino num jogo de futebol¹⁵, quadro esse agravado, ainda mais, pela não diversificação de atividades-conteúdos¹⁶ e pela supervalorização do elemento bola¹⁷ em detrimento de outros elementos pedagógicos?

E que, por intermédio da linguagem corporal¹⁸, podemos, como professores, perceber esse alijamento, para, nele, intervir, buscando o respeito à individualidade e ao perfil cultural do aluno¹⁹ e, conseqüentemente, à diversidade²⁰, fomentando, assim, a inclusão, a interação com o grupo, a descoberta de suas possibilidades, o desenvolvimento de habilidades²¹, dentre outros? Enfim, o que essas imagens têm a nos dizer?

Tendo em vista a análise e a interpretação Formulada, levadas a cabo no estudo, podemos inferir que, apesar do grande número de alunos afrodescendentes na escola

¹⁰ Com 50% dos discursos imagéticos (*Centralidade de gênero: gênero masculino*) em detrimento de 30% (categoria *Diversidade de gênero*) e de 10% para cada uma das outras duas categorias/subcategorias: *Centralidade de gênero: gênero feminino* e *Gênero(s) não identificado(s)*.

¹¹ Com 80% dos discursos imagéticos (categoria *esportivização da aula*).

¹² Com 40% dos discursos (subcategoria semântica *futebol*) em detrimento de 20% (subcategorias semânticas *futebol, basquetebol e voleibol* juntos no mesmo desenho) e de 10% tanto para o *tênis de quadra* (somente) quanto para o *basquetebol* (somente).

¹³ Com 20% dos discursos dos alunos que compuseram a pesquisa (categoria *Competição (um ganha em detrimento do outro que perde)*).

¹⁴ Categoria – *Aluna (gênero feminino) alijada da aula (futebol)* – presente em 10% dos discursos imagéticos dos professores participante da pesquisa.

¹⁵ Categoria – *Disputa entre gêneros (futebol): gênero feminino vence o masculino* – com 10% dos discursos imagéticos (alunos).

¹⁶ Categoria *Não diversificação de atividades-conteúdos* com 60% desses discursos (alunos).

¹⁷ O elemento *bola* (100% dos discursos imagéticos dos alunos) foi uma subcategoria semântica da categoria *Uso de matérias convencionais*.

¹⁸ Categoria semântica (*linguagem corporal*) encontrada em 10% dos discursos imagéticos dos professores que compuseram a pesquisa.

¹⁹ Categoria semântica (*respeito à individualidade e ao perfil cultural do aluno*) encontrada, também, em 10% dos discursos imagéticos do grupo dos professores que compuseram a pesquisa.

²⁰ A *diversidade* foi outra categoria semântica encontrada em 10% dos discursos dos professores.

²¹ As categorias *inclusão, interação com o grupo, descoberta de suas possibilidades e desenvolvimento de habilidades* tiveram, cada qual, um total de 10% dos discursos imagéticos.

analisada²², as imagens nos revelaram, em sua grande maioria, corpos com a tez de pele branca, mostrando-nos a padronização racial da sociedade brasileira, que hierarquiza as diferenças, tomando a identidade branca como parâmetro e, conseqüentemente, inferiorizando as demais.

A imagem hegemônica de criança (branca europeia e, também, masculina), bastante presente no inconsciente coletivo (imaginário social) transmitido por herança cultural e, como consequência, no contexto escolar, acaba por produzir assimetrias de poder entre elas, e, assim, a escola acaba por se constituir num centro de discriminação.

Diante desse fato, não só podemos como devemos, como professores, buscar imagens contra hegemônicas a esse modelo de criança, promovendo o respeito a diversas características presentes no contexto escolar, a favor da mitigação de preconceitos e da construção das bases para uma consciência cidadã, pautada na diversidade, real, vale frisar aqui, de diversos modos de vida.

As representações generificadas dos corpos (masculino e feminino) deixam patente que olhamos para os corpos e sempre vemos, neles, dois corpos incomensuráveis, apontando ora para o gênero feminino, ora para o masculino, de modo que, mediante tais representações, as crianças (alunos) têm demonstrado, nas aulas de Educação Física escolar, uma concordância com as normas binárias do aparato de gênero, com alguns docentes, inclusive, apresentando expectativas generificadas na realização de suas aulas, num processo de naturalização do sentido fronteiro de gênero, naturalizando, pois, a separação das crianças entre meninos e meninas.

Sendo assim, a Educação Física escolar acaba por reforçar uma construção social heteronormativa e a sua naturalização como atributo físico e biológico, de maneira que orientações sexuais diferentes da heterossexual acabam sendo ignoradas, marginalizadas ou, até mesmo, perseguidas nessas aulas, em função de tais representações, que não condizem, insta frisar aqui, com a diversidade real de modos de ser e de se viver os gêneros e as sexualidades. E, assim, os corpos, em que pese toda a sua complexidade, são reduzidos a duas categorias distintas e complementares: macho e fêmea, instituindo “regimes de verdades”, dentro dos quais só são permitidas, em termos de “normalidade”, relações afetivo-

²² Por puro empirismo.

sexuais entre pessoas de sexos diferentes, além de cada sexo assumir, dentro de tal ordem, certos papéis naturais.

A predominância (centralidade) do gênero masculino, nas representações, revela-nos um padrão cultural centrado na figura masculina, de maneira que temos incorporado, sob a forma de padrões inconscientes de percepção e de apreciação, a ordem histórica masculina, reforçando-a. E, dessa maneira, sem que se dê conta, a Educação Física escolar, por intermédio de seus atores, acaba reforçando, melhor dizendo, afirmando um determinado modo de ser e de se viver o corpo em detrimento de outros.

Já a fabulação por parte de A8, que representou corpos com figuras de bichos (animais) nas aulas de Educação Física escolar, vai ao encontro da seguinte assertiva: “Ao levar em conta, no estudo de representações, as atitudes, opiniões e imagens, Moscovici (1978) não as considera apenas como reflexos de informações que circulam na sociedade, mas também como criações do sujeito que as expressam”, de modo que “as representações não só se veiculam através de opiniões como influem na sua formação.” (RANGEL, 2004, p.54).

Nesse sentido, afirmamos a representação social, tal como Moscovici (1978, p.28, grifo do autor), como sendo “um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.”. “Em seu estudo sobre a representação social da psicanálise Moscovici (1976) destaca semelhanças entre o pensamento do senso comum e o pensamento infantil.” (SANTOS, 2005, p.27).

O conhecimento do senso comum é regido por uma “lógica natural”, que lhe é própria, e que estaria na intersecção da lógica cognitiva e da lógica social, segundo Abric (1994), o que possibilita a integração de contradições, do racional e do irracional, dando, na maioria das vezes, a impressão de um conhecimento incoerente ou ilógico (SANTOS, 2005, p.27).

Ainda concernente à fabulação observada, ressaltamos que “Jodelet (1989) observa então que, mesmo na formação de representações ‘muito elementares’, ocorre um processo de elaboração cognitiva e simbólica, que tem influência sobre comportamentos.”, tal como nos afirma Rangel (2004, p.54), sendo “nesse aspecto que a noção de representação dá um novo sentido a outros ‘modelos psicológicos’ e confere um novo entendimento às opiniões,

imagens, atitudes.”. “Na representação associam-se processos simbólicos, comunicações, condutas, visões compartilhadas.” (RANGEL, 2004, p.54). Logo,

o dado externo jamais é algo acabado e unívoco; ele deixa muita liberdade de jogo à atividade mental que se empenha em apreendê-lo. A linguagem aproveita-se disso para circunscrevê-lo, para arrastá-lo no fluxo de suas associações, para impregná-lo de suas metáforas e projetá-lo em seu verdadeiro espaço, que é o simbólico. Por isso, uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime (MOSCOVICI, 1978, p.26).

A coexistência de duas categorias semânticas, ambas de grande expressividade, isto é, *Atividade(s) Sistematizada(s)* e *Prazer*, revela-nos que os corpos nas aulas de Educação Física escolar, a despeito de serem mantidos, de forma disciplinar, numa determinada ordem espaço-temporal, de maneira homogeneizadora, espetacular e consensual, adequando-os à mesma, segundo critérios de docilidade e de utilidade, ou seja, apesar das limitações que lhes têm sido impostas em termos de vivências e de expressões corporais nesses espaços, podemos inferir que tais corpos sentem prazer nessas aulas, haja vista a grande restrição do “se movimentar”²³ a que são impostos, no contexto escolar, nas aulas das outras disciplinas²⁴.

Além do mais, considerando aspectos das relações existentes entre as categorias semânticas, podemos dizer que tanto a esportivização das aulas de Educação Física escolar – com trabalhos envolvendo o futebol, dentro de contextos e de valores competitivos, em que um ganha em detrimento do outro que perde – quanto a centralidade do gênero masculino, nessas aulas, têm aliado alunos do gênero feminino, engendrando, por sua vez, a disputa (rivalidade) entre gêneros diferentes, com o gênero feminino vencendo o masculino num jogo de futebol.

²³ A expressão “se movimentar” é utilizada, no estudo, tal como em Kunz (2000), enquanto diálogo do sujeito com o mundo, incluindo, aí, todo o “ser corporal”.

²⁴ Campos (2009) ressalta-nos que a tradição escolar tem servido do corpo como mero instrumento de acesso às faculdades mentais, com a noção de disciplina como imobilidade e silenciamento. A autora, tendo por base Strazzacappa (2001), afirma-nos, inclusive, o tanto que a representação da criança comportada e educada, como aquela que não se move, ainda persiste nos dias de hoje: quietos em suas carteiras e devidamente enfileirados, sendo, pois, considerados os “bons alunos”. Por imobilidade, entendemos, sobretudo em se tratando de educação dos corpos, não somente um corpo estático, mas um corpo que não consegue se expressar naturalmente, limitado em movimentos estereotipados impostos por outrem, de modo que, na sala de aula, multiplica-se o treino mental e o aluno é somente cabeça, permanecendo sentado, durante horas, com olhar fixo no professor à frente, além de a lógica da disposição espacial da sala em fileiras permitir-lhe somente olhar seus amigos que se encontram de costas, à sua frente (CAMPOS, 2009). Assim, “Com exceção da Educação Física, que faz do corpo [...] o foco central de seu agir, todas as demais áreas ou disciplinas parecem ter conseguido produzir seu ‘corpo de conhecimento’ sem o corpo.” (LOURO, 2000, p. 60).

A simples crença de que os meninos, quando comparados às meninas, são mais habilidosos já interfere, de antemão, nas maneiras de se participar de um jogo, incluindo, aí, o futebol, o que acaba por justificar a disputa entre gêneros no jogo de futebol representado, com o gênero feminino vencendo masculino, deixando patente a rivalidade existente entre os gêneros em contextos competitivos e, conseqüentemente, a necessária intervenção do professor de Educação Física escolar na busca por projetos cooperativos pautados no respeito entre pares, mais especificamente, entre gêneros, tendo os Jogos Cooperativos como partícipes disso, sobretudo, com suas estratégias Passe Misto e Resultado Misto²⁵.

Importante ressaltar, aqui, que esse quadro de alijamento é agravado, ainda mais, pela não diversificação de atividades-conteúdos e pela supervalorização do elemento *bola* em detrimento de outros elementos pedagógicos, de maneira que a Educação Física escolar, sem se dar conta, acaba por engendrar a exclusão de alunos do gênero feminino, além de perder a oportunidade de promover uma interação profícua entre gêneros, através do diálogo de competências.

Como produção histórico-cultural, o esporte acaba por ser subordinado aos códigos, sentidos e significados da sociedade em que se encontra inserido, isto é, da sociedade capitalista, reproduzindo as desigualdades sociais. No entanto, ressaltamos que ele não só pode como deve ser abordado pedagogicamente na escola, a fim de termos e vivermos o esporte *da* escola e não o esporte *na* escola. Já há, inclusive, várias propostas para isso, materializadas nas diversas abordagens pedagógicas da área, destacando-se aquelas denominadas por Darido e Rangel (2008) de Cultural, de Crítico-Superadora, de Crítico-Emancipatória, Baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Baseada nos Jogos Cooperativos, dentre outras.

Se aceitamos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corporal, urge questionarmos tanto suas normas quanto suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o cria, pratica-o e o recria (SOARES et al., 1992), visto que

as características com que [ele] se reveste [em nossa sociedade capitalista] – exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento

²⁵ Ressaltamos que a obra *Cooperative Games, Body and School Physical Education* (DE PAULA; PEREIRA, 2018) é de grande relevância para nossas discussões. Os autores partem de uma reflexão acerca da relação entre Jogos Cooperativos, corpo e Educação Física escolar, buscando esclarecer de que forma os esportes tradicionais podem ser alterados para se fazer valer a cooperação entre pares, apresentando e discutindo, para isso, a divisão dos jogos cooperativos em diferentes categorias, conforme realizada por Terry Orlick, e chamando-nos atenção para o fato de que precisamos, como educadores do corpo, estar atentos para a formação que estamos proporcionando a esse corpo em termos de valores e de vivências, em busca de uma ética cooperativa.

que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida (aceita no nível da competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas – revelam que o processo educativo por ele provocado reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais. Por essa razão, pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a “funcionalidade” e desenvolvimento da sociedade (SOARES et al., 1992, pp.70-71)

Quanto ao alijamento de alunos (gênero feminino) nas aulas em voga, Rangel (2004, p.68) chama-nos atenção para o fato de que “violências como a ironia, a omissão e indiferença não recebem, no meio social, os mesmos limites, restrições ou punições que os atos físicos de violência.”, mas que essas “armas” de repercussão psicológica e emocional, apesar de não possuírem a mesma visibilidade da violência no plano físico, “são de efeito tão ou mais profundo que o das armas que atingem e ferem o corpo, porque [...] ferem um valor precioso do ser humano: a auto-estima.”.

Oportuno ressaltar aqui que, por intermédio da linguagem corporal, podemos, como professores, perceber o alijamento desses alunos nessas aulas, para intervirmos nessa direção, numa busca constante por novos significados para as práticas que desenvolvemos, tendo em vista o respeito à individualidade e ao perfil cultural do aluno e, conseqüentemente, à diversidade, fomentando, assim, a inclusão, a interação com o grupo, a descoberta de suas possibilidades, o desenvolvimento de habilidades, dentre outros, visto ser o corpo uma espécie de mensageiro, que expressa/comunica sentimentos, emoções, por meio de linguagens que transmite através de gestos.

A luta e o remédio contra o preconceito e o estigma encontram-se nas análises críticas e situadas que encaminham novos significados, ou seja, que argumentam e apóiam ressignificações. Dessas ressignificações podem surgir novos conceitos, mais reais, mais consistentes, mais abertos e flexíveis, e portanto mais humanos (RANGEL, 2004, p.68)

Outro fato interessante, também observado, no estudo, acerca da relação entre as categorias semânticas, foi que coexistiram duas delas, ambas de baixa expressividade, mas que nos aludiram aos distintos arranjos de gênero nas aulas de Educação Física escolar. De um lado, a *Disputa entre gêneros (futebol): gênero feminino vence o masculino*, explicitada, anteriormente, como fruto da esportivização (competição), tendo o futebol como atividade-conteúdo, e da dominação masculina nesses espaços. De outro, o *Convívio respeitoso com diferenças (futebol): diferenças biotípicas (somatotipo) e diferenças de gênero*. Esta última apontando para a existência de um direcionamento, nesse sentido, dessas aulas e

demonstrando, dessa maneira, novos arranjos de significados culturalmente criados e compartilhados nesses espaços, pautados, pois, no respeito a tais diferenças e na redefinição da leitura tradicional sobre o futebol: de prática encarada como habitualmente masculina para prática acessível a todos, o que vai ao encontro da seguinte assertiva:

As novas ressignificações por uma vida, uma convivência e uma consciência social mais inclusivas requerem, sobretudo, atitudes que assumam um dos valores mais expressivos dos tempos contemporâneos: aceitação da pluralidade e, portanto, das diferenças, das especificidades, das singularidades (RANGEL, 2004, p.69)

Precisamos, pois, estar atentos para os significados que temos reforçado envolvendo os corpos nas aulas de Educação Física escolar. Medina Filho (2013) já nos assinala que, no interior de cada cultura local, o homem atribui significados a signos, de modo que tais significados são construídos e reconstruídos, coletivamente, nos relacionamentos sociais, resultando nas representações sociais, entendidas como figura/significação. E, nesse aspecto, afirma-nos Moscovici (1978, p.65): “Escrevemos que: Representação = figura/significação querendo com isso dizer que ela faz compreender a toda figura um sentido e a todo o sentido uma figura.”.

Assim sendo, propugnamos pelo uso de conteúdo imagético em pesquisas, tal como a nossa, envolvendo representações sociais, a fim de melhor compreendermos, por intermédio de discursos imagéticos, como essas representações encontram-se organizadas e quais os sentidos que as envolvem (MEDINA FILHO, 2013), visto ser o imaginário uma realidade (MAFFESOLI, 2001) e as imagens não somente reflexos de uma dada mentalidade, mas também constituintes de dado imaginário e produtoras dessa realidade social, segundo nos afirma Liebel (2011)²⁶.

Os discursos, em nosso caso, imagéticos, tornam inteligível e comunicável o imaginário social, de maneira que, neles, estão presentes as representações sociais, que nos fornecem os elementos que possibilitam ao homem tanto a compreensão quanto o gerenciamento e o enfrentamento do mundo que o cerca (ALMEIDA G., 2005; JODELET, 1989). E, nesse sentido, salientamos que o discurso “não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo” (FOUCAULT, 1996, p.10),

²⁶ Apoiando-se em Bohnsack (2009) e Mitchell (1994).

revelando-nos, pois, aquilo que vai mais além do estritamente normativo, passível, portanto, de alterar realidades.

CONCLUSÃO

“Agindo no sistema de representação, os membros de um grupo criam o objeto representado, dão-lhe significado e realidade.” (WAGNER, 1998, p.11).

Discutimos alguns aspectos encontrados, no estudo, acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, relacionando as categorias semânticas que advieram da fase iconográfica da análise, buscando, pois, a visão de mundo e o *habitus* dos grupos produtores das imagens, ou seja, o *modus operandi* de pensar e de agir desses grupos, tendo em vista que “Qualquer análise das representações sociais deve, por conseguinte, levar em conta seus dois componentes: o componente cognitivo e o componente social” (SANTOS, 2005, p.26), visto que “práticas e representações sociais são fenômenos interdependentes.” (ALÉSSIO, 2005, p.84). “Sabemos, ainda, que as representações sociais cumprem um papel nas práticas cotidianas, exigindo que o seu estudo articule o pensar e o fazer.” (ALMEIDA A., 2005b, p.156).

Dessa forma, os desenhos realizados são encarados não como meros desenhos reveladores de representações sociais, mas, sim, como fontes documentárias do pensar e do agir desses grupos, revelando-nos importantes aspectos acerca do objeto de estudo. Almeida A. (2005a, p.114) já nos ressalta ser preciso que os modelos teóricos adotados pela psicologia social levem em consideração os comportamentos, a ação humana, haja vista que “nosso sujeito de pesquisa é um ser que pensa e age, em suas interações com os outros e com o mundo ao qual pertence. Enfim, ‘sujeitos de ação e de conhecimento deveriam se fundir’ já que são um único e mesmo sujeito.”.

Nesse sentido, afirmamos que

a representação social é sempre uma unidade do que as pessoas pensam e do modo como fazem. Assim, uma representação é mais do que uma imagem estática de um objeto na mente das pessoas; ela compreende também seu comportamento e a prática interativa de um grupo. É ao mesmo tempo uma teoria sobre o conhecimento representado, assim como uma teoria sobre a construção do mundo (WAGNER, 1998, p.11).

Ressaltamos que “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, pp.17-18), na medida em que nos oferecem valiosas indicações acerca da educação dos corpos nas instituições de ensino, mormente, 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, portanto, agir.

Agir adquire, aqui, uma conotação de mudança, na busca por novos significados, por novos sentidos e, até mesmo, por novas práticas de educação dos corpos nessas aulas, a partir das informações advindas dessas representações e reveladas por elas, dentro da perspectiva lançada por Moscovici (1978, p.76) de que “qualificar uma representação de social equivale a optar pela hipótese de que ela é produzida, engendrada, coletivamente.”. Logo, compreendemos que “o sujeito é construtivo e não predeterminado, ou seja, ele elabora, reelabora e altera os significados das coisas com as quais interage no ambiente social.” (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2014, p. 552).

Trabalhando com a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por teóricos como Serge Moscovici, temos um aporte teórico-metodológico rico e adequado no que se refere ao trato com as impressões dos sujeitos pesquisados acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, uma vez que tal teoria procura adentrar na cotidianidade dos sujeitos e filtrar as sínteses entre o cognitivo e o social, além de nos fornecer um conceito para trabalharmos com o pensamento social em seus processos, partindo do princípio de que existem formas diferentes e dinâmicas de se conhecer e de se comunicar, reguladas por objetivos diferentes (PEREIRA, 2016).

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

Revista Carioca de Educação Física, vol. 13, nº 1, 2018.	ISSN: 2177-6482	p.124-131
--	-----------------	-----------

AGAMBEN, Giorgio. Elogio da profanação. In: AGAMBEN, Giorgio. Profanações. Trad. de Selvino José Assman. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Orgs.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005b.

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.

BOHNSACK, Ralf. **A interpretação de imagens e o método documentário**. Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 18, p. 286-311, jun./dez. 2007.

CAMPOS, P. F. M. Relações corpo e educação: um estudo sobre o lugar do corpo na escola. **Revista Intercâmbios do Congressos de Humanidades**. ISSN 1982-8640. 2009. Disponível em: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/conteudo/visualiza_lo03.php?pag=;revistaintercambio;paginas;visualiza_lo03&cod=190> Acesso em: 05/01/2017.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

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.

DE PAULA, Fábio Narduchi; PEREIRA, Alexandre de Jesus. Cooperative Games, Body and School Physical Education. **The FIEP Bulletin**, Paraná, v.88, n.1, p.138-140, 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.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, v. 1, p. 71-83, 2010.

Revista Carioca de Educação Física, vol. 13, nº 1, 2018.	ISSN: 2177-6482	p.124-131
--	-----------------	-----------

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

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

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.

LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n.2, p.59-76, jul./dez. 2000.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia**, Porto Alegre, n. 15, p. 74-81, agosto 2001.

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

MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e o seu corpo**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2009.

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

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Educação física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma “periferia da quadra”. **Educação Em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.2, p. 71-94, 2014.

PEREIRA, Alexandre de Jesus. **Horta escolar: uma ferramenta interdisciplinar de educação ambiental e de desenvolvimento sustentável**. 2016. 69 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Centro Universitário Augusto Motta, Rio de Janeiro, 2016.

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.

SOARES et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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.