



ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS JATAIENSES: UM OLHAR PELA SOCIOLOGIA PRAXIOLÓGICA DE BOURDIEU.

JOÃO PAULO DOS SANTOS SILVA, UFG/CAJ<sup>1</sup>  
CÁTIA REGINA ASSIS ALMEIDA LEAL UFG/CAJ<sup>2</sup>

**RESUMO:** *Debata-se neste texto sobre a realidade educacional das escolas rurais do município de Jataí – GO. Este debate é embasado na teoria praxiológica de Pierre Bourdieu, nas categorias fundantes desta teoria: o Campo e o Habitus. Tendo este referencial teórico como norteio, realizei a análise de três estudos referentes a essa realidade educacional, na tentativa de verificar qual o habitus tem sido reproduzido por essas escolas. Sendo assim, pude concluir que as escolas rurais em Jataí, não levam em consideração a realidade da população camponesa local. E com isso, elas reproduzem entre os camponeses um habitus modernizante.*

O objetivo que direciona este texto é o de debater e analisar a respeito da realidade educacional das escolas rurais do município de Jataí – Goiás. Por se tratar de um trabalho relacionado à educação camponesa, a escolha aqui feita, é de analisar esse tema, tendo como norte a sociologia, mais especificamente a sociologia Praxiológica de Pierre Bourdieu.

Segundo Martins (1987), Bourdieu afirma em seu trabalho *Esquisse d'une theorie de La pratique*, que o estudo do mundo social pode ser objeto de três modos de conhecimento teórico: o fenomenológico, o objetivista e o praxiológico.

A escolha dessa vertente da sociologia está ligada ao fato dessa teoria objetivar a superação da dualidade entre subjetivismo e objetivismo, ao explicar as relações sociais por meio da articulação dialética entre estrutura e o ator social.

Para tanto, o modo de conhecimento praxiológico não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, procurando, ainda segundo ele, integrar o que a postura objetivista teve que excluir para produzir as suas formulações teóricas. (MARTINS, 1987. p. 39)

Para melhor explicar essa teoria praxiológica, debateremos no, próximo item, sobre alguns conceitos estabelecidos pela teoria de Bourdieu que são imprescindíveis para compreendermos as análises desse trabalho: *o habitus e o campo*. Arelados a esses conceitos serão trabalhados outros, que também, são muitos importantes para nossa compreensão, como a espaço social e o capital simbólico.

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás – Campus de Jataí. Membro do GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Esportes).

<sup>2</sup> Professora e coordenadora do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás – Campus de Jataí. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.



## 1 CAMPO E HABITUS SEGUNDO BOURDIEU

Segundo Ortiz (1983), a teoria de Bourdieu, tenta explicar principalmente, “a questão de mediação entre o agente social e sociedade” (p. 8). Desta forma, a teoria praxiológica se apropria, e em muitos casos até mesmo se aproxima, das teorias subjetiva e objetiva, no entanto, com o objetivo de ultrapassá-las. Na teoria praxiológica de Bourdieu, existem dois conceitos fundantes, o *habitus* e o *campo*. Esses conceitos estão intimamente ligados e são utilizados por Bourdieu para explicar as ações práticas dos sujeitos.

Segundo Ortiz citando Bourdieu (1983), o *habitus* é conceituado como um

[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestrada sem serem o produto da organizada de um maestro. (p. 15) (grifo do autor).

Sendo assim,

Quando se considera que a prática se traduz por uma “estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante”, explicita-se que a noção de *habitus* não somente implica na interiorização das normas e dos valores, mas inclui os sistemas de classificação que preexistem (logicamente) às representações sociais. O *habitus* pressupõe um conjunto de “esquemas generativos que presidem a escolha; eles se reportam a um sistema de classificação que é, logicamente, anterior à ação”. (ORTIZ, 1983, p. 16)

Nesta perspectiva, não podemos entender o *habitus* apenas como interiorização de objetividade, mas também, como a exteriorização das diferenças sociais que classificam a sociedade. Com isso, o *hábitus* adquirido por determinado agente social, está intimamente ligado a posição que este ocupa em determinada situação social.

Segundo Leal (2006), “se o *habitus* orienta a prática dos agentes, esta somente se realiza na medida em que as disposições duráveis dos atores entram em contato com uma situação”. (p. 70). Esta situação é o que Bourdieu chama de *campo*.

Segundo Leal (2006) citando Bourdieu, um *campo*

[...] se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputa e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputa e aos interesses próprios de outros campos



que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesse implica na diferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados). Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputa e pessoas prontas para disputar o jogo, dotada de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputa. (p. 70)

Ou seja, devemos entender um *campo* como um espaço social<sup>3</sup> simbólico específico, em que está em disputa determinado capital também simbólico. A quantidade de capital que o agente possui em determinado *campo* define a posição que ele irá desfrutar nesse espaço.

Na teoria praxiológica de Bourdieu a sociedade global é formada pela relação dos diversos campos sociais autônomos. Com isso, temos dentro da nossa sociedade distintos espaços sociais como: campo econômico, campo político, campo artístico, campo científico, campo educacional, campo agrário, campo esportivo, campo jurídico, entre outros. Esses espaços sociais apresentam autonomia em relação aos outros, no entanto, eles se relacionam constantemente, e, o ocorrido em um *campo* pode influenciar os outros *campos*.

Dentro de cada *campo*, os agentes realizam uma disputa concorrencial pelo capital que interessa nesse espaço. Os detentores da maior quantidade de capital simbólico no campo estão na posição de dominantes, ao passo, que os agentes que tem pouco ou nada de capital, estão na posição de dominados. Dominantes e dominados travam dentro de cada *campo* uma luta concorrencial, em que os primeiros tentam manter o poder e a posição que desfrutam. Já os dominados realizam ações para contestar o poder dominante, e assim, obter mais capital simbólico para assumir o domínio do campo.

Os agentes em situação de dominação tendem a reproduzir um *habitus* que reforça e mantém a sua posição dentro do *campo*. Desta forma, os *habitus* dos dominantes estão repletos de características ortodoxas, ou seja, que não entram em conflito com a ordem vigente. Na contramão dos dominantes, os dominados apresentam um *habitus* motivado pela heterodoxia, e entram assim, em conflito com a estrutura posta, tentando assim, redistribuir o capital dentro do campo em questão.

Estabelecidos todos esses conceitos, pode-se agora, debater mais especificamente sobre a temática que nos é importante aqui, o mundo rural, pelo viés da educação das populações camponesas. Desta forma, debateremos a seguir sobre um campo social específico, que Pessoa (1999) chama de “*campo agrário*”, e também, sobre o sub-campo, neste caso, o educacional rural.

## 2 CAMPO AGRÁRIO E SUB-CAMPO EDUCACIONAL RURAL

---

<sup>3</sup> Segundo Ortiz (1983), o termo espaço social é utilizado por Bourdieu como sinônimo de *campo*.



Se tratando do *campo* agrário, a moeda corrente em disputa é a propriedade da terra, pode-se dizer que este, passa a constituir-se como campo social, a partir da revolução verde<sup>4</sup>. Antes da modernização das técnicas de produção da agricultura e pecuária, os conflitos dentro do campo agrário eram amenos, pois, não existia uma luta concorrencial tão exacerbada neste espaço. Não estamos querendo dizer, que antes deste processo, não havia agentes lutando pela propriedade da terra. No entanto, a lógica dominante no mundo rural, até esta revolução, permitia que grandes contingentes da população brasileira desfrutassem das riquezas do campo. Com isso, a tensão na luta pela terra não era tão evidenciada.

Até a entrada das tecnologias no processo de produção agrícola, era a mão-de-obra humana que realizava todo o trabalho. Sendo assim, um país como o Brasil, com a sua enorme extensão territorial, envolvia a grande maioria da sua população nas atividades agrícolas<sup>5</sup>. Mesmo que não fossem na condição de proprietário, mas como: meeiros, parcelados, arrendatários, parceiros, agregados, entre outros; os camponeses desfrutavam mais das riquezas produzidas no campo, pelo fato da sua mão-de-obra ser, até a revolução verde, imprescindível para a produção agrícola brasileira.

No entanto, com a substituição da mão-de-obra humana pelo trator, essa lógica é drasticamente transformada, e as famílias que trabalhavam nos latifúndios deixaram de ser necessárias. Pois, um trator fazia o serviço, de até 100 homens, em um período mais curto de tempo. Ao serem desnecessários os camponeses passam a ser simplesmente expulsos das terras. Não somente os alojados nas grandes propriedades, mas também os pequenos proprietários que não conseguiram se adequar a nova ordem imposta pelo capital.

Um demonstrativo das implicações dessa modernização é sem dúvida os altos índices de êxodo rural<sup>6</sup> observados nas décadas de 1970 e 1980. Com a substituição da mão-de-obra humana pelo maquinário agrícola, grande parte da população rural brasileira perdeu os seus postos de trabalho, e foram obrigados a migrar para as cidades. Isso faz com que a população urbana passe da quantia de aproximadamente 20% para a estrondosa soma de 80% da população brasileira, nesse período.

Porém, no final da década de 1980, ocorre uma inversão, o que Pessoa (1999), chama de a “revanche camponesa”. Não encontrando condições favoráveis de vida na cidade, muitos dos camponeses, que algumas década antes tinham sido expulsos do campo pelas “máquinas”, encontram nos movimentos de luta pela terra uma forma de fazer o caminho inverso. Desta forma, os camponeses passaram a derrubar cercas, invadir terras e a lutar até mesmo em conflitos armados. Tudo isso para terem o direito de trabalharem na terra, e ter assim, uma vida mais digna.

Em resumo, a partir da revolução das técnicas de produção, o mundo rural passa por grandes transformações. A mão-de-obra humana é substituída pelas máquinas. Isso faz com que a população camponesa seja expulsa do campo. Para poderem ter o direito de trabalhar no campo, os camponeses passam a lutar pela terra, e contra a lógica capitalista

---

<sup>4</sup> Segundo Oliveira (2004), entende-se como a revolução verde, o processo de modernização das técnicas de produção da agricultura e pecuária brasileira ocorrida nas décadas de 1960, 1970 e 1980.

<sup>5</sup> Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na década de 1950 cerca de 80% da população brasileira residiam em localidades rurais.

<sup>6</sup> IBGE (2011).



que está posta. Sendo assim, aumentam-se as tensões no campo. Os agentes possuidores de grandes propriedades querem manter suas porções de terras. Já os agentes em condição de desvantagem querem uma divisão mais igualitária das mesmas.

Ou seja, com a revolução verde, os agentes passam a travar uma luta pela moeda de interesse (propriedade da terra). E é a partir daí, que o *campo* agrário passa a se constituir como um *campo* social na perspectiva da teoria de Bourdieu.

Pessoa (1999), para analisar as invasões de terras no estado de Goiás na década de 1980, por movimentos de luta pela terra, utiliza-se da teoria dos campos de Bourdieu. Segundo ele,

As ocupações de fazendas se inserem perfeitamente no que poderia chamar, por exemplo, de campo agrário, no qual estão em jogo interesses fundamentais, específicos e antagônicos em relação à utilização da terra: concentração e pequena propriedade; especulação e produção e alimentos; formação de pastagens e moradia etc. (p. 106)

Seguindo na perspectiva apresentada acima, temos no campo agrário dois polos distintos: latifundiários e camponeses. O primeiro grupo é o detentor de maior capital dentro do campo agrário e concentra em suas mãos a propriedade da terra, e assim, são os dominantes. O segundo grupo, composto pela população camponesa, é representada pelos desfavorecidos deste campo, e que pouco ou nada possuem dessa moeda corrente (dominados).

Segundo Pessoa (1999), os interesses de dominantes e dominados são totalmente antagônicos, excludentes. Desta forma, os *habitus* que cada um reproduz dentro desse *campo*, também são diferentes: um *habitus* modernizante<sup>7</sup> e um *habitus* camponês.

Na lógica modernizante, a cultura camponesa não tem lugar nos moldes da sociedade atual. É nesta perspectiva, que são engendradas imagens sociais, sempre pejorativas, em relação do camponês. É por isso, que a imagem que se tem dos camponeses em nossa sociedade está sempre associada ao ridículo e ao antiquado. Ou seja, na forma de pensar e agir do *habitus* modernizante, negar a cultura camponesa, segue na direção dos seus interesses. Pois, não é interessante que hajam pessoas morando no campo. O que interessa é ter mais terras para se plantar.

Na contramão dos dominantes, temos um “*habitus camponês*” que é reproduzido pelos agentes em situação de dominados. Esse *habitus* segue na direção dos interesses desse grupo de agentes. Em consonância com esses interesses, o *habitus* reproduzido é o camponês. Nesta lógica, a terra não é vista apenas com fonte criadora de riquezas. Para o camponês, a terra é primeiramente fonte de reprodução da vida. Ao contrário, dos latifundiários, o camponês quer ter o direito, por meio do seu trabalho, de ter uma vida digna no campo.

---

<sup>7</sup> Leal (2006), utiliza-se do termo *habitus* modernizante, para designar o *habitus* que é reproduzido e disseminado pelos agentes dominantes no campo agrário.



Sendo assim, o dominante quer assegurar a manutenção dessa posição (ortodoxia). Para “conservar sua posição, secretam uma série de instituições e de mecanismos que assegurem seu estatuto de dominação” (ORTIZ, 1988, p. 24). Um destas instituições, sem dúvida, é a educacional.

No centro dessa luta concorrencial travada no *campo* agrário, temos um micro espaço social ali contido, sub-campo educacional rural. Nesse espaço, a moeda é a formação dos camponeses. Desta forma, a escola rural é organizada conforme interesses dominantes ou dominados, e assim, (re) produz, *habitus* modernizante ou camponês.

Tendo por base, todo esse referencial teórico, realizaremos no próximo item uma análise sobre realidade educacional rural de Jataí – GO. Essa análise objetivará responder qual *habitus* (modernizante ou camponês) tem sido reproduzido junto aos camponeses pelas instituições escolares aí presentes.

#### PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados para a construção deste texto, foram os seguintes: análise de documentos e pesquisa bibliográfica.

#### CAMPO EDUCACIONAL RURAL NO MUNICÍPIO DE JATAÍ-GO

O município DE Jataí está localizado na micro-região sudoeste do Estado de Goiás, a aproximadamente 320 km da capital Goiânia. Essa região tem como característica, ser dotada de vastos terrenos planos, excelentes para a agricultura extensiva. Sendo assim, esse município figura entre os maiores produtores agropecuários do estado, e até mesmo do país. Segundo os dados do IBGE (2011), Jataí é o maior produtor de milho safrinha do país, e se destaca também na produção de soja. E a partir de 2011, essa região passou a liderar a produção leiteira no Estado de Goiás.

Outra característica marcante é a presença das grandes propriedades. Segundo Dias (2008), as pequenas propriedades de Jataí somam apenas 2,5% do total do território do município. Ou seja, Jataí é um local em que a estrutura sócio agrária é marcada pela presença do latifúndio. Gomes citado por Oliveira (2004) diz que “[...] historicamente o sudoeste goiano sempre se caracterizou como região de domínio da grande propriedade.” (p. 44).

Em síntese, no município Jataiense, o *habitus* modernizante tem orientado as ações dos agentes. Tem-se grandes propriedades nas mãos de um número reduzido da população, que dedicam-se a produção em larga escala para o acúmulo de riqueza. Essa tem sido a perspectiva hegemônica de utilização da terra.

Partindo dessa realidade econômica de Jataí realizaremos uma análise da realidade das escolas rurais, na tentativa de responder qual o *habitus* é (re)produzido nessas instituições. Para isso, utilizaremos três estudos realizados sobre essa temática.



Leal (2007)<sup>8</sup> realizou um amplo estudo sobre a realidade educacional rural do município de Jataí – GO. Em sua metodologia, o instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário. Esse questionário foi formulado contendo 21 perguntas abertas e fechadas, e que foram direcionados a 419 alunos, com idades entre 10 e 54 anos; de 7 das 8 escolas rurais de Jataí, nas modalidades de ensino fundamental e médio.

Este estudo, referido no parágrafo anterior, chegou a inúmeras conclusões muito válidas a esse respeito. As perguntas buscavam investigar sobre diversos assuntos como: preferência pela escola rural, tipo de transporte utilizado, possibilidades de continuação dos estudos, ficar ou sair do campo, aprendizagem na escola que era utilizado no dia-a-dia, entre muitas outras coisas. Para o nosso estudo, o foco será direcionado às respostas, que a nosso ver, servem de indicação de qual *habitus* tem sido formado nessa organização escolar. Como por exemplo, as questões 14 e 15.

Quando falamos de alunos camponeses, um fato é irrefutável, eles são muito mais trabalhadores que estudam, do que estudantes que trabalham. Pois, desde a infância ele é mão-de-obra imprescindível na reprodução familiar. Uma comprovação disso, é que ao serem questionados na pergunta n° 14, se trabalhavam. 60% dos alunos disseram que sim. Quando perguntou-se sobre o tipo de atividade que realizavam, as mais citadas foram: roçado, plantio, lavoura e tratamento de animais. (LEAL, 2007)

Tendo por base, o exposto no parágrafo anterior, pode-se dizer que o trabalho é uma realidade na vida desses jovens camponeses. Outro indicador interessante, é que as atividades que são realizadas estão em estreita relação com a reprodução da vida desses jovens. Pois, o camponês é um ser que tira o seu sustento, e também de sua família, da “terra”, e por isso, as atividades citadas pelos alunos são agrícolas.

A pergunta n° 15 dizia o seguinte: Você aprende algo na escola que utiliza para realizar as atividades na fazenda? Os alunos tinham que responder sim ou não. Se respondessem sim, tinham que dizer o que aprendiam. Segundo Silva et. al. (2010) citando Leal,

Quando foram perguntados se eles aprendiam na escola alguma coisa que eles utilizavam no seu dia-a-dia 40% dos alunos responderam que não aprendiam nada na escola que eles utilizavam em seus cotidianos. Essa alegação de grande parcela dos entrevistados de não haver compatibilidade entre o trabalho no campo e o que é ensinado na escola é um forte indicador de que as organizações curriculares das escolas rurais em Jataí não servem aos interesses dessa população. (p. 5)

---

<sup>8</sup> Essa pesquisa foi realizada em virtude de uma disciplina optativa oferecida pela Docente Cátia Regina Assis Almeida Leal no curso de Educação Física (EF) da UFG – CAJ, no segundo semestre letivo de 2007. A disciplina foi nomeada de: Educação, Educação Física e ruralidades. Durante a sua realização os participantes visitaram todas as escolas rurais do município, e nessas ocasiões foram aplicados os questionários.



Ou seja, dos 419 alunos, quase a metade alegou não aprender na escola nada que pode ser utilizado no seu dia-a-dia de trabalho. A respeito dos alunos que disseram o inverso (sim), chegou-se aos seguintes números:

[...] dos outros 60% que responderam que aprendem na escola algo que usam em seu cotidiano, 40% disseram que aprendem os saberes universais básicos como contar, medir, ler e escrever. Não que seja o intuito dizer que esses saberes universais não sejam importantes, no entanto, o simples aprendizado desses saberes não permite que os camponeses desenvolvam a capacidade de pensarem criticamente sobre a realidade. (SILVA et. al., p. 5)

Como foi demonstrado, os jovens camponeses, são pessoas que trabalham na terra, para alcançar o seu sustento. Porém, 40 % deles disseram não aprender na escola, algo significativo que possa servir de ajuda para o trabalho na sua propriedade. Isso por si só já é um grande indicativo de que a escola em que esses jovens estudam não atende aos seus interesses.

Pois, uma escola que auxilia a clientela a alcançar os seus interesses, é aquela que está ligada, indissociavelmente, à problemática que permeia a vida dessa população. A reprodução sustentável da vida dos camponeses, é sem dúvida, a problemática em questão. Ou seja, os camponeses são uma categoria social que tem como principal problema, encontrar formas para permanecer dignamente vivendo no campo.

Assim sendo, para atender a esses interesses, a organização educacional rural deveria levar em consideração essa realidade camponesa. Porém, como mostram os dados, como as escolas rurais Jataienses não ensinam elementos significativos que possam contribuir para a vida de trabalhos desses alunos, e assim, auxiliar na reprodução dos camponeses; ela acaba sendo uma instituição sem significado para eles.

Outro indicador de interesse é que os alunos que disseram aprender alguma coisa somaram aproximadamente 60% (264). Esses alunos tinham que especificar esse aprendizado, dentro das seguintes categorias: meio ambiente, respeito, contar/medir, ler e escrever, conhecimentos sobre terra e animais. Os números obtidos foram os seguintes: 81 aprenderam a contar e medir, 30 a ler e escrever, 70 sobre meio ambiente, 22 a ter respeito, 61 não responderam ou deram respostas incoerentes, e nenhum disse aprender sobre terra e manejo de animais. Somando os alunos que disseram apenas ler e escrever, contar e medir, chega-se a quantia de 111. (LEAL, 2007)

Ou seja, aproximadamente 40 % dos alunos disseram apenas aprender os conhecimentos básicos. Isso demonstra que na atualidade a educação rural em Jataí está afincada nos ideais agro-modernizantes dos primórdios do século passado, que delega a educação camponesa o pape, de apenas oferecer uma capacitação mínima, que possa permitir que o camponês maneje as novas tecnologias de produção agrícolas.

Acresce-se a esse indicador, o fato de que dos alunos participantes desse estudo, nenhum disse aprender algo relativo a cultivo da terra e manejo de animais. Com certeza, há uma grande discrepância entre o ensino e a realidade dos estudantes. De acordo como o que foi explicitado, os alunos que disseram trabalhar, realizam atividades relativas a





manejo animal e cultivo da terra. No entanto, esses mesmos alunos disseram não aprender, na escola em que estudam, nada referente a esses conteúdos.

Segundo Leal (2007), outro indicador que demonstra essa desarmonia entre a escola e a população camponesa local, é o tempo gasto com transporte, e a permanência na escola. Na pergunta número 11, os alunos foram questionados a respeito de quanto tempo demorava o deslocamento de suas casas até a escola. Dos 391 que responderam a pergunta, 287 (aproximadamente 75%) disseram demorar entre 30 minutos até mais de duas horas neste percurso. Na pergunta seguinte, eles foram questionados sobre quanto tempo eles permanecem na escola, e mais de 90% responderam permanecer por quatro horas ou mais.

A análise que podemos fazer sobre esses dados é a seguinte: as escolas rurais Jataienses seguem o mesmo calendário da cidade, com isso, os alunos passam durante a semana quatro horas nas instituições escolares; esse tempo somado como o tempo gasto em deslocamento, pode levar os alunos a ficarem até por mais de seis horas longe de casa. Como já dissemos, esses mesmos alunos são trabalhadores que desenvolvem em suas casas diversas atividades produtivas, sendo assim, a sua mão de obra é imprescindível na reprodução familiar. Desta forma, além de não aprenderem, na escola em que estudam, conhecimentos que podem ser úteis no dia-a-dia de trabalho, por causa do calendário, os alunos são impedidos de trabalharem durante grande parte do dia nas suas propriedades.

Outro estudo realizado sobre a realidade educacional rural de Jataí, foi o de Leal e Ramos (2011)<sup>9</sup>. Esta pesquisa tinha como principal objetivo responder ao seguinte questionamento: a educação rural Jataiense oferece um ensino adequado para os jovens que trabalham e estudam no campo?

Para chegar a essa resposta, essa pesquisa tentou elucidar várias outras questões, como por exemplo: como é organizada a educação rural em Jataí? De que forma a educação rural em Jataí tem contribuído para os jovens permanecerem no campo? Quais os conteúdos são aprendidos na escola que são utilizados na rotina de trabalho dos estudantes?

A conclusão desse estudo foi a seguinte: as escolas rurais Jataienses são escolas cidadinas inseridas no meio rural. Pois, seguem o mesmo calendário, a mesma proposta pedagógica e matriz curricular das escolas da cidade. Por isso, esta educação não se configura como uma educação rural, e sim, uma proposta formativa que tem como parâmetros a própria cidade. Desta forma, a educação rural Jataiense não está adequada para essa juventude camponesa.

Para chegar a essa conclusão, este estudo realizou um verdadeiro panorama da organização escolar rural de Jataí.

Por meio de dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), e pela direção do Colégio José Feliciano Ferreira, até o segundo período do ano letivo de 2010 estavam matriculados nas escolas rurais, 1416 alunos. Esses alunos

---

<sup>9</sup> Este estudo foi financiado pelo edital nº 001/2010 PROGRAD/PROLICEM da UFG (Universidade Federal de Goiás), e foi iniciado em agosto de 2010, e finalizado em Julho de 2011. O PROLICEM (Programa Bolsas de Licenciatura) é um programa institucional da UFG que oferece bolsas, com duração de um ano, para que os estudantes dos cursos de licenciatura da universidade realizem pesquisas nas suas áreas de estudo.



estão divididos em oito escolas, sendo elas: Escola Clobertino Naves da Cunha, Escola Romualda de Barros, Escola Campos Elísios, Escola Professora Maria Zaiden, Escola Nilo Lottici, Escola Professor Chiquinho, Escola Rio Paraíso III e escola Boa Vista. (LEAL e RAMOS, 2011, p. 22)

Essas oito escolas estão distribuídas em pontos estratégicos do município Jataiense, e realizam o atendimento de toda a população camponesa local. Em relação à organização dessas escolas, Leal e Ramos (2011), disseram que na atualidade, a educação rural no município é gerida em conjunto pelo Estado e o Município, pela possibilidade da gestão compartilhada.

Até o ano de 2008 a gestão das escolas rurais do município de Jataí estava a cargo apenas da Secretaria Municipal de Educação (SME), porém, a partir do ano 2009 foi feito o convênio da gestão compartilhada entre (SME) e a Secretaria Estadual de Educação (SEE). (LEAL e RAMOS, 2011, p. 11)

Este estudo demonstra que a gestão compartilhada no município foi criada em virtude da emergência de resolver a oferta de vagas para alunos das séries finais e ensino médio. A SME que até no ano de 2008 custeava todas as despesas com a educação rural no município, deixou de oferecer essas modalidades de ensino. A explicação para esse fato foi a de que a LDB de 1996, regulamentava que essas modalidades de ensino são responsabilidade do governo estadual. Sendo assim, a SME se desobrigou de oferecer essa modalidade de ensino. Por sua vez, o governo estadual, para não descumprir com os seus deveres, teve que assumir essa demanda.

No entanto, o governo estadual, não possuía nenhuma estrutura física para acomodar esses alunos. Sem se esquecer do fato de que eles tiveram poucos meses para se adequar à nova realidade. Com isso, por meio de um contrato de parceria com SME, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) passou a oferece as séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

Esse convênio significou um contrato em que o município e o estado tinham que cumprir as suas obrigações. Competiu ao município emprestar a estrutura física, custear os gastos com os professores da educação infantil e 1º fase do ensino fundamental e pagar 50% dos gastos com o funcionamento das escolas (transporte de professores, faxineiros, guardas, merenda escolar etc.). Em contrapartida o estado assumiu a obrigação de custear 50% dos gastos com o funcionamento das escolas e o salário dos professores da 2º fase do ensino fundamental e do ensino médio. (LEAL e RAMOS, 2011, p. 12)

Segundo Leal e Ramos (2011), outro elemento interessante da gestão compartilhada é a direção das escolas. Para dirigir a demanda da SEDUC no campo, as escolas rurais se



tornaram extensões de uma escola cidadina. Desta forma, o diretor da Escola Estadual José Feliciano Ferreira, passou a dirigir de forma itinerante as extensões rurais. Quando o diretor não está nas escolas rurais, a direção é realizada por um coordenador pedagógico designado para a função.

Pelo fato da gestão compartilhada ser um fato muito recente, não se pode dizer com certeza, quais os seus verdadeiros efeitos. No entanto, não podemos esquecer que na atual organização da educação rural de Jataí, o Estado gere as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Para realizar isso, a SEDUC não possui nem mesmo uma direção própria em cada uma das escolas. Quem realiza a direção é o diretor de uma escola cidadina. Desta forma, além de seguir a mesma organização escolar da cidade, a gestão dessa parcela de alunos é feita na cidade.

Uma última consideração, que é tecida por Leal e Ramos (2011), é a comparação das matrizes curriculares do ensino rural e citadino. Segundo elas, a matrizes estão estruturada em duas partes, obrigatória e opcional. Na parte obrigatória aparecerem as disciplinas obrigatórias estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), e na parte opcional é o espaço em que podem aparecer disciplinas que sejam necessárias as peculiaridades locais. Porém, as duas matrizes curriculares apresentam uma grande simetria, e estão montadas apenas com as disciplinas obrigatórias.

Sendo assim, as duas matrizes curriculares estão organizadas de forma que permitam a introdução de disciplinas opcionais. Entretanto, a despeito dessa possibilidade de organização escolar, não existe na matriz curricular rural nenhuma disciplina relativa à realidade camponesa.

Afunilando para a nossa área de estudo, a Educação Física (EF), um terceiro estudo foi realizado sobre essa realidade educacional. Este estudo foi realizado por Leal e Carvalho (2010)<sup>10</sup>, e teve com intuito verificar qual era a realidade educacional rural Jataiense, no que se refere as aulas de EF.

Leal e Carvalho (2010), para demonstrarem essa realidade dividiram o estudo em algumas categorias, como: localização geográfica, estrutura física, metodologia de ensino e planejamento, entre outras. Na categoria, metodologia de ensino e planejamento, elas dizem que,

Por meio de dados coletados na Secretaria Municipal de Educação percebe-se que o planejamento pedagógico para a Educação Física acontece todo início do ano letivo com a participação de todos os professores da rede que atuam na área. Os conteúdos a serem trabalhados são pensados de forma geral e utilizados tanto para escola urbana quanto para a escola rural, nesse contexto a escola rural é simplesmente a escola urbana inserida no meio rural. Outro fator de relevância que pode ser apresentado é que as escolas rurais Jataienses seguem a proposta pedagógica da escola urbana. (p. 10-11)

---

<sup>10</sup> A pesquisa intitulada “Perspectiva de desenvolvimento do Sudoeste Goiano: repensando a prática da Educação Física nas escolas de Jataí – GO”, foi financiando, pelo edital N° 001, PROGRAD/PROLICEM, 2009.



Ou seja, as aulas de EF são pensadas da mesma forma, tanto para as escolas da cidade quanto para as do campo.

Por tudo o que foi exposto, o *habitus* que tem sido reproduzido por essa educação rural é o modernizante, que ensina apenas os conteúdos básicos para capacitar minimamente os camponeses para trabalharem com as novas tecnologias agrícolas. Sendo assim, essas escolas ao serem organizadas, não consideram que é importante ensinar para os alunos conteúdos que possibilitem a aproximação do conhecimento científico produzido nas áreas agrárias, com o saber empírico dos camponeses que trabalham e vivem da terra. Não se considera ainda, que além de permitir a formação técnica desses jovens, a escola deve estar ligada aos assuntos inerentes a realidade dos jovens. Não são pensados nem conteúdos nem calendário específico, que esteja ligado à realidade dos jovens camponeses.

Pelo fato dessa organização escolar não levar em consideração as peculiaridades que permeiam a vida dos camponeses, essas escolas automaticamente não conseguem produzir um *habitus* camponês entre os seus alunos. Dessa forma, como estamos nos referindo a um *campo* social de disputa, o agrário; como não é reproduzido entre os próprios camponeses um *habitus* dominado, que se contrapõe aos interesses dominantes, o *habitus* que tem prevalecido é o modernizante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os dados apresentados podemos concluir, na atual realidade educacional rural de Jataí – GO, que temos escolas sem significado para a população camponesa. Escolas em que os alunos não aprendem nem técnicas para trabalhar no dia-a-dia, nem a pensarem sobre a sua realidade social.

Corroborar-se aqui, que para alcançarmos uma realidade social mais humana e igualitária, é imprescindível a materialização de formas de divisão das riquezas produzidas no campo. Acredita-se também, que para ocorrer essa divisão a educação rural ocupa um papel preponderante.

No entanto, não é via educação rural nos moldes estruturados atualmente, em que o importante é formar mão-de-obra para produzir mais e mais. A educação rural capaz de realizar uma “humanização” é aquela que tenha como ponto de partida, a história, a vida e a realidade dos camponeses. Uma escola que ensine o camponês a agir e pensar no campo e para o campo. Ou seja, uma educação capaz de (re) produzir o *habitus* camponês.

Como os dados mostram a realidade educacional rural, em questão, está organizada de forma contrária a essa possibilidade. Sendo assim, acreditamos ser necessário que haja um debate entre a Universidade e os órgãos gestores dessa educação no município, na tentativa de pensarem juntos caminhos para a mudança dessa realidade.

Pois, se existe uma alternativa para formular uma educação rural significativa, com certeza, o debate da Universidade que produz conhecimento científico e responsável e os órgãos que gerem os sistemas educacionais no município, pode ser um excelente ponto de partida; na tentativa de organizar uma escola rural que tenha sentido para os camponeses Jataienses. E, nessa perspectiva, pensar uma educação rural capaz de constituir um *habitus*



camponês para que os mesmos tenha capital simbólico suficiente para participar minimamente da luta concorrencial no campo agrário.

#### REFERÊNCIAS

DIAS, Mariza Souza. Pequenos produtores Rurais de Jataí: caracterização e relevância. UFG, 2008. Monografia (Graduação em geografia) – Universidade Federal de Goiás.

IBGE, Senso Demográfico, 2008.

PESSOA, Jadir de Moraes. A revanche camponesa. Goiânia: editora UFG, 1999

LEAL, Cátia Assis Almeida. Arapuça Armada: ação coletiva e práticas educativas na modernização agrícola do sudoeste goiano. Goiânia, 2006. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2006.

LEAL, Cátia Assis Almeida. et. al. Escolas Rurais de Jataí. Relatório de Pesquisa. Jataí, 2007 (mimeogr.)

LEAL, Cátia Regina Assis Almeida. CARVALHO, Tatielle Goulart. Perspectivas de desenvolvimento do Sudoeste Goiano: Repensando a Educação Física Escolar e sua Prática Pedagógica no Contexto da Educação Rural. Jataí, 2010. Relatório Final (PROLICEN) Universidade Federal de Goiás.

LEAL, Cátia Regina Assis Almeida. RAMOS, Andreane Rodrigues. Objetivos da educação rural Jataiense para os jovens que trabalham e estudam no campo. Jataí, 2011. Relatório Final (PROLICEN) Universidade Federal de Goiás.

MARTINS, Carlos Benedito. Estrutura e ator: a teoria prática em Bourdieu. Educação e sociedade, nº 27, Set/1987. p. 36-46.

OLIVEIRA, Breno Louzada Castro de. Educação e Ruralidades Jataienses. Goiânia, 2004. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2004.

ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

PESSOA, Jadir de Moraes. A revanche camponesa. Goiânia: editora UFG, 1999.



## A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: O PASSADO QUE NÃO PASSOU

Ana Júlia Rodrigues Carvalho<sup>11</sup>-PUC- Goiás

*Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa que buscou investigar as representações sociais da Educação Física pela ótica de profissionais de outras áreas de formação profissional. A materialização desta partiu do estudo da Teoria moscoviana das Representações Sociais, sendo que em seu percurso houve a necessidade de buscar outras referências, nesse caso, nos pressupostos marxianos, que explicassem a partir do conceito de ideologia, a razão da cristalização dessas na sociedade, e em especial na formação de professores em Educação Física. Dessa maneira, as representações serão analisadas no contexto em que elas se inserem na sociedade capitalista.*

*Palavras- chave: Educação Física; representação social; método dialético.*

### Introdução

A presente investigação intentou compreender o fenômeno das representações sociais da Educação Física pelo olhar de diferentes profissionais de outras áreas de intervenção. Sabendo que o pioneiro dessa teoria foi o psicossociólogo francês Serge Moscovici, será apresentado neste *corpus* textual a constituição desta para que se compreenda a necessidade de outros olhares pela pesquisadora, tentando justificar a análise para além do campo onde foi constituída. O problema que se constitui nessa discussão é:

---

<sup>11</sup> É graduada em Gestão Turística pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; licenciada em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; especialista em Educação Física Escolar pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás – Universidade Estadual de Goiás; mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, filiada a linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Foi professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado de Goiás de fevereiro de 2010 à setembro de 2011.



Quais representações sociais da Educação Física são constituídas sob a ótica de outras áreas de formação profissional?

A representação social é uma teoria desenvolvida pelo psicossociólogo francês Serge Moscovici<sup>12</sup> em 1961, quando estudou os vários significados atribuídos a psicanálise pela sociedade parisiense. Este autor se preocupou em entender o processo de apropriação de um determinado objeto pelo senso comum e como uma teoria própria da produção científica tomava outras roupagens no universo da “livre conversação”. Seu estudo resultou na obra *La psychanalyse, son image et son public*, na qual o autor aponta um novo rumo à Psicologia Social.

Segundo Farr, Moscovici, neste estudo da psicanálise, buscou entender a fronteira entre uma teoria científica e o pensamento leigo, por acreditar que a ciência seria um terreno fecundo para a criação das representações sociais.

O estudo de Moscovici sobre as representações da psicanálise foi uma contribuição para a sociologia do conhecimento. Ele estava interessado em observar o que acontece quando um novo corpo de conhecimento, como a psicanálise, se espalha dentro de uma população humana. Ele colheu amostragens do conhecimento, das opiniões e das atitudes das pessoas, com respeito à psicanálise e aos psicanalistas. Os métodos empregados nessa parte de seus estudos são bastante convencionais, isto é, questionários semi-estruturados, pesquisas de opinião, etc. (FARR: 2008, p.47)

Farr ainda afirma que: “A teoria das representações sociais é uma forma sociológica de Psicologia Social.” (idem, p.31). Com base nesta tese, argumenta que no início do século XX, existia uma tendência muito clara na psicologia social de atribuir um tratamento “intra-individual” aos fenômenos sociais, notadamente nas escolas norte-americanas e inglesas. Moscovici entende que esse fato se configurava como um enfoque

---

<sup>12</sup> Serge Moscovici nasceu em 1925 na Romênia, no seio de uma família judia, e exatamente por isso sofreu discriminação devido ao anti-semitismo. Aprendeu sozinho francês e filosofia através das obras de Baruch Spinoza e René Descartes. Em 1948, ele próprio migrou para França clandestinamente. Em Paris, começou a estudar psicologia. Em 1961, publica a sua tese: *La psychanalyse, son image, et son public*, orientado pelo psicanalista Daniel Lagache.



reducionista da psicologia social, por se ocupar especificamente dos processos individuais. O novo enfoque, segundo o mesmo autor, emerge logo após o fim da segunda Guerra Mundial.

Remetendo à metáfora de Allport<sup>13</sup> sobre a unidade orgânica da flor e suas raízes para explicar a origem da Teoria das Representações Sociais, entendemos que:

Essa é uma metáfora mais adequada em relação ao estudo das representações sociais do que à sua relação com a PSICOLOGIA SOCIAL como tal. Isso porque, no caso das representações sociais, tanto a flor como suas raízes, são européias e existe uma similaridade na forma entre a flor (uma forma sociológica de PSICOLOGIA SOCIAL) e a semente da qual ela nasceu (isto é, a sociologia). (FARR: 2008, p. 31)

Como destacado por Farr (2008), ao se contrapor à forma de pensar norte-americana, Moscovici busca na própria Europa outros olhares que foram fundamentais para a constituição de sua teoria. O sociólogo Émile Durkheim é quem sinaliza novos caminhos a partir de sua teorização acerca das representações coletivas. Farr (2008) ainda aponta que tal escolha não foi uma eventualidade, mas, sim um posicionamento consciente de Moscovici, no ensejo de contrapor a corrente norte-americana que tratava a Psicologia Social a partir do método experimental do paradigma da ciência moderna positivista. Este tratamento dado à Psicologia Social na América do Norte, segundo Farr (2008), fez com que as ciências sociais para os mesmos passassem a ser chamadas de ciências comportamentalistas. Ainda complementa que de alguma maneira era uma garantia para que esta ciência não fosse confundida com socialismo. Neste mesmo contexto, Duveen conclui:

---

<sup>13</sup>- F.H. Allport é, segundo Farr (2008), um dos precursores da Psicologia Social norte-americana, em que o mesmo defende a “crença de que não é necessário mudar-se o modelo, quando se passa do nível individual ao coletivo. Isso porque ele usa seu modelo do indivíduo para explicar fenômenos em nível do coletivo.” (p.43)





Moscovici se filia aqui à corrente de pensamento sociopsicológico que foi sempre uma corrente minoritária, ou marginal, dentro duma disciplina dominada, em nosso século, primeiro pelo comportamentalismo e, mais recentemente, por um cognitivismo não menos reducionista e, durante todo esse tempo, por um individualismo extremo. (DUVEEN: 2009, p.11)

Moscovici esclarece : “Quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender.” (MOSCOVICI: 2009, p.43). Como pontuado pelo teórico, o ser humano deve ser pensado muito mais que um ser condicionado a dar determinadas respostas para tais estímulos. O mesmo não pode ser reduzido a simples comportamentos externos que expliquem a dinâmica de seus pensamentos e representações.

É por isto que Farr (2008), ao explicar a ancestralidade da Teoria das Representações Sociais, diz que antes da Segunda Guerra Mundial, havia uma tendência entre os teóricos de separar os fenômenos que diziam respeito ao indivíduo e os fenômenos concernentes à sociedade. E neste mesmo raciocínio, Durkheim, como todo positivista, faz a mesma dualização. Em relação a este, Farr assim afirma: “Durkheim (1898) distinguiu entre o estudo das representações individuais (o domínio da psicologia) e o estudo das representações coletivas (o domínio da sociologia).” (2008, p. 35)

Sem dúvida, na dualização indivíduo e sociedade ou representações individuais e representações coletivas, Durkheim fez predileção por estas. Segundo Farr (2008), é exatamente por tal contraposição, e poderíamos dizer até hostilidade de Durkheim à psicologia individual, que Moscovici o buscou como suporte para a criação da Teoria das Representações Sociais, ou seja, uma forma sociológica de tratar a Psicologia Social. Farr (idem), portanto, é feliz em pontuar que Durkheim foi o principal responsável pela existência de duas formas de olhar a Psicologia Social.

De fato, um ponto importantíssimo ao qual Farr (2008) chama a atenção é a posição epistemológica diferenciada entre Moscovici e Durkheim. Este dualiza indivíduo e sociedade e aquele analisa-os em suas constantes tensões, não anulando um em detrimento de outro. Podemos perceber então a dialética em evidência nessa constante tensão.

Farr (2008) esclarece que exatamente por não dualizar ou fragmentar a relação indivíduo e sociedade, que seria uma forma reducionista de análise, que a Teoria das



Representações Sociais se faz mais presente nos países do sul da Europa e da América do Sul, países onde o individualismo, de forte tradição protestante, não é tão presente. O autor diz: “A polarização entre individualismo e coletivismo é menos pronunciada em países com uma forte influência do catolicismo, como por exemplo, os países do Sul da Europa e da América do Sul. É nesses países que o estudo das representações sociais é particularmente forte.” (p.52)

Durkheim, ao tentar explicar a dinâmica das sociedades ditas primitivas, criou a teoria das representações coletivas em que as mesmas traduziam, de acordo com Moscovici (2003), a autonomia da sociedade ao homem. Este afirma que: “(...), a idéia de representação coletiva se inscreve numa visão de sociedade na qual a coerência e as práticas são reguladas pelas crenças, saberes, normas e linguagens que ela mesma produz, ou seja, devendo ser considerada em referência à sua cultura.” (p.12). Ainda no ensejo de nos clarificar o conceito de representações coletivas, Moscovici afirma:

Compreende-se que tal representação seja homogênea e vivida por todos os membros de um grupo, da mesma forma que partilham uma língua. Ela tem por função preservar o vínculo entre eles, prepará-los para pensar e agir de modo uniforme. Ela é coletiva por isso e também porque perdura pelas gerações e exerce uma coerção sobre os indivíduos, traço comum a todos os fatos sociais.

Em Durkheim, a representação designa, prioritariamente, uma ampla classe de formas mentais (ciências, religiões, mitos, espaço, tempo), de opiniões e de saberes sem distinção. ( MOSCOVICI: 2002, p.47)

As diferenças postas entre representações coletivas e sociais se explica pelo fato das primeiras, ligadas ao conceito durkheimiano, expressarem homogeneidade e rigidez, e estas relacionadas às opiniões que não se cristalizaram por se inserirem em uma sociedade mais complexa. É por isso que Moscovici lança um novo trato às representações, justificando o porquê de denominar sociais e não coletivas:



As representações sociais que me interessam não são nem as das sociedades primitivas, nem as suas sobreviventes, no subsolo de nossa cultura, dos tempos pré- históricos. Elas são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. (MOSCOVICI: 2009, p. 48)

Duveen (2009) explica que nas sociedades do modo de produção feudal, o conhecimento e as crenças eram chancelados por instituições como a Igreja Católica juntamente com o Estado, caracterizado pela monarquia absolutista. A vida de tais sociedades estava em constante vigília a fim de garantir a manutenção do sistema. Portanto, as representações coletivas de Durkheim apresentam esse caráter homogêneo, devido à conjuntura de tal época. Hoje, a legitimação do conhecimento não se faz do mesmo modo, por meios autocráticos e teocráticos, ao contrário, a ciência ganhou o lugar de referência, da legitimação da verdade. Duveen esclarece que:

O fenômeno das representações sociais pode, neste sentido, ser visto como a forma como a vida coletiva se adaptou a condições descentradas de legitimação. A ciência foi uma fonte importante de surgimento de novas formas de conhecimento e crença no mundo moderno, mas também o senso comum, como nos lembra Moscovici. A legitimação não é mais garantida pela intervenção divina, mas se torna parte de uma dinâmica social mais complexa e contestada em que as representações dos diferentes grupos na sociedade procuram estabelecer uma hegemonia. (DUVEEN: 2009, p.17)



É no sentido de modernizar os objetos das representações sociais que Moscovici, como apontado por Duveen (2009), substituíra as tradições pela ciência. A ciência é uma das forças que distinguem o mundo moderno do medieval, sendo então uma fonte em potencial de novas representações. De acordo com Farr (2008, p.45): “Sua teoria é adequada à investigação empírica das concepções leigas de ciência.”

Apesar da teoria se propor a investigar o universo do senso comum, a investigação ocorre em caráter científico. A importância do estudo das representações sociais está no fato de que estas partem do abstrato, de pensamentos, teorias e concepções e ganham materialidade, que se traduzem em práticas, comportamentos e ações.

A inquietação que se materializou nesse estudo, partiu da hipótese que as representações, que emanam de profissionais de outras áreas de formação profissional, não deixando de ser um reflexo da sociedade, podem contribuir para com o entrave da formação profissional da área, partindo do pressuposto que essas teorias, ausentes de sistematização e rigor científico permeiam cada vez mais o universo acadêmico da área com o suporte do processo midiático. Como afirma Carvalho ao se remeter a formação em nível superior: “Essa situação é intrigante, as dúvidas originadas do ‘senso comum’ são sempre as mesmas e a formação universitária ‘incorpora’ essa relação sem grandes questionamentos”. (2001, p.27)

Chegado até aqui, a Teoria de Moscovici foi considerada insuficiente por não se debruçar no contexto, na conjuntura em que as representações estão inseridas, bem como à quais interesses elas se orientam e servem. Houve uma necessidade latente, de alargar a compreensão e a explicação das representações, na convicção de que a categoria ideologia poderia dar caminhos a problematização da pesquisa. É função da ideologia capitalista ocultar, por exemplo, o trabalho não pago, e na mesma lógica, ocultar a função do senso comum que dá sustentação ao *modus operandi* da produção capitalista. As representações enquanto ideologia, na perspectiva deste estudo, sustentam a subserviência do trabalho ao capital:

(...); se a dominação e a exploração de uma classe for perceptível como violência, isto é, como poder injusto e ilegítimo, os explorados e dominados se sentem no justo e legítimo direito de recusá-la, revoltando-se. Por este motivo, o papel específico da ideologia como instrumento da luta de classes é impedir que a



dominação e a exploração sejam percebidas em sua realidade concreta. (CHAUÍ: 1980 apud CARNEIRO: 2008, p.6)

Por essa ancoragem na dialética materialista, Minayo (2008, p.98) afirma: “A categoria chave, em Marx, para tratar do campo das ideias, é a CONSCIÊNCIA.” O pensamento marxiano concebe que as ideias, ou consciência, que aqui pontuamos como representações sociais, são fruto do mundo material, constituído pelas relações de produção e das dimensões social e política. Minayo (2008) recorda que tais elementos para Marx não se encontram estanques, ao contrário, há uma relação dialética entre ideias e mundo material. Essa assertiva convoca outra categoria central nos princípios marxianos: a totalidade. Desse modo, o fenômeno das representações sociais deve ser entendido em sua totalidade, conseqüentemente influenciadas pela conjuntura política, econômica e social em cada época.

Bourdieu (1986) também nos orienta nessa direção: “Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação, que é inteiramente determinada pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política.” (BOURDIEU: 1986 apud MINAYO: 2008, p.103). A autora também nos dá mais pistas para enveredarmos por estes caminhos: “Para Marx, se estas representações estão coladas ao real, o estudo e a análise das representações são um dado sobre o real, isto é, também informam sobre a base material na qual se move determinado grupo social.” (MINAYO: 2008, p.107)

Demarcado o lugar desse estudo, o desafio será de analisar, compreender e explicar as representações sociais da Educação Física sob um olhar crítico, vigilante à ingenuidade e as abstrações, no sentido de buscar os nexos e determinações nas entrelinhas dos discursos que se encontram mascarados no modo de produção vigente.

#### Descrição metodológica

A pesquisa é de caráter qualitativo, cujo instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista semi- estruturada que produz dados mais válidos pelo contato pessoal com os entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente.



O universo desta pesquisa foi o campo multiprofissional da cidade de Goiânia, no estado de Goiás, em que fizeram parte deste estudo oito profissionais das seis áreas de formação profissional elencadas (Medicina, Engenharia, Direito, Fisioterapia, Psicologia e Pedagogia). Sendo assim, participaram da pesquisa: um profissional liberal da Medicina, uma profissional liberal de Engenharia Elétrica, uma professora universitária do curso de Engenharia Elétrica, um profissional liberal do Direito, uma profissional liberal da Fisioterapia, uma professora universitária do curso de Fisioterapia, um professor universitário do curso de Psicologia e um professor universitário do curso de Pedagogia.

A proposta inicial era de entrevistar para cada área dois profissionais, sendo um, o profissional liberal e outro que atuasse em uma instituição de ensino superior. No decorrer da pesquisa, um professor de uma instituição de ensino superior colocou alguns obstáculos. É importante pontuar que sua entrevista foi agendada previamente. No dia em que a entrevista seria realizada, diante da pesquisadora, exigiu o número do parecer do comitê de ética sobre a pesquisa, para que fosse entrevistado.

Na ausência desse parecer, se recusou a participar. Em face disso, as entrevistas foram temporariamente interrompidas, não permitindo, em virtude também do tempo, que todos os sujeitos, previamente elencados para a participação da pesquisa, pudessem ser entrevistados. No entanto, isso não interferiu em nossas análises, sendo que o núcleo das representações não se alterou. Os discursos se repetiram em sua essência, não necessitando de outros discursos. Todos os entrevistados assinaram o termo de consentimento de suas participações na pesquisa.

Os resultados do estudo

A proposta neste tópico é buscar a reflexão sobre as representações sociais da Educação Física emanadas pelo discurso de profissionais de outras áreas de formação profissional. Destaca-se que a partir desses discursos será feito o exercício de “retirar o véu”. Em outros termos, evidenciar, à luz do método dialético, como a ideia de Educação Física, compartilhada por esses profissionais, traduz os objetivos conquistados pela classe burguesa e disseminados à sociedade.

Para isso, as reflexões se ancoram na discussão trazida por Carmen Soares em seu livro: Educação Física: Raízes Europeias e Brasil. A autora mostra como a Educação Física foi uma das protagonistas de um projeto maior da disseminação dos ideais burgueses, baseado nos discursos médico higienista e eugênico. Noutros termos, essa área de conhecimento construída pelo discurso positivista, biologizante e médico foi a



responsável pela “ideia<sup>14</sup>” do homem ideal moderno: saudável<sup>15</sup>, robusto, forte, belo e dócil. Ao analisar as respostas dadas pelos informantes da pesquisa, através das entrevistas, usaremos aqui a letra P, representando profissional.

A primeira pergunta da entrevista foi: “Qual a sua concepção de Educação Física?”.

*Praticar esporte regularmente para manter o bem-estar. As pessoas acham que é besteira, mas eu vejo na minha família que isso não é verdade. Todos lá em casa possuem colesterol alto, aí vejo que a prática do esporte ajuda, contribui com o bem-estar.*  
(P1)

*Nossa, envolve tantas coisas a Educação Física, mas a Educação Física trabalha com a alteração do ser humano quanto organismo, sua preparação física, técnica, qualidade de vida voltada pra prática desportiva ou mesmo a qualidade de vida do indivíduo.*  
(P2)

*Então, sempre aquela visão do educador físico, acompanhando um treinamento, uma avaliação, mesmo a evolução do ponto de vista dentro de uma academia.* (P4)

*Na minha opinião sobre o curso, por exemplo, Educação Física, seria de formar profissionais para dar suporte as pessoas que querem praticar uma atividade física de maneira correta, orientada, gradual de uma maneira que não venha surtir efeito contrário e indesejado pra pessoa, né?! (...) O profissional seria um auxiliar, um orientador mesmo pra prática desportiva, (...) pra*

---

<sup>14</sup> - O termo evidencia a representação do homem moderno construída sobre um simulacro.(SOARES:2007)

<sup>15</sup> - O termo chama a atenção para o seu significado, ou melhor, a sua representação para a sociedade moderna, que corresponda ao corpo ausente de doenças e enfermidades. O que aponta ao conceito de saúde restrito ao caráter biológico, do organismo, e não à totalidade desse corpo, que é também histórico e social, portanto humano.(SOARES: 2007)



*se desenvolver, apurar a técnica da pessoa que ela não tem, (...).*  
(P5)

*Minha concepção de Educação Física é excelente. Eu acho que se todo mundo fizesse uma ginástica, uma caminhada, um exercício orientado por um professor de Educação Física, existiria eu acho que 80% menos de infarto agudo do miocárdio, doenças coronarianas, A.V.C, obesidade ...a coisa mais benéfica que existe pra saúde é hoje...são os exercícios físicos, principalmente quando bem orientados por um professor de educação física. (P6)*

*É uma área de atuação muito importante, porque envolve formação de profissionais preocupados com o corpo humano, com saúde né?! Com cuidados com a saúde e atividades em gerais em benefício do ser humano mesmo né?! (P7)*

As respostas convergem a um mesmo núcleo, onde a Educação Física é concebida como uma área voltada para a “instrução” e orientação da atividade física e exercícios. Exercícios esses que corroboram com o discurso higienista e eugênico, de caráter estritamente funcional, voltados à “preparação” de corpos úteis ao trabalho, porque servis à acumulação do capital. Soares (2007) esclarece a natureza desse discurso: “Fruto da biologização e medicalização das práticas sociais, a Educação Física foi estruturada a partir do ideário burguês de civilidade, significando, de um lado, conquista individual e mágica de saúde física, e de outro, disciplinarização da vontade.” (SOARES: 2007, p.132 e 133).

Os exercícios, a ginástica ou prática desportiva presentes nesses discursos mostram que a Educação Física se sinonimiza àqueles. Tais discursos evidenciam também a representação de que a prática destes proporciona saúde por si só, por uma relação causal, em que fazer exercícios, sejam eles a ginástica ou esporte, leva conseqüentemente à saúde. Constata-se pela assertiva dos informantes, as reminiscências do que pretendiam os





métodos ginásticos europeus<sup>16</sup>, destacando a Escola Sueca com a sistematização da ginástica, e a Escola Inglesa, do esporte.

Apresentando algumas particularidades a partir do país de origem, essas escolas, de um modo geral, possuem finalidades semelhantes: regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos). (SOARES: 2007, p.52)

A autora faz um parêntese no grande número de mortes e de doenças na época. Tal fato era resultado da insalubridade nas cidades (meados do século XIX), das precárias condições de moradia, além da intensa jornada de trabalho a que eram submetidos os operários nas indústrias, à *mercê* da ambição dos industriais capitalistas, detentores dos meios de produção, e da ausência de legislações que regulamentassem o tempo de trabalho. Portanto, para mascarar as condições perversas as quais era submetido o trabalhador, condições essas que conseqüentemente o colocava menos “apto” ao trabalho, e “não saudável”, a sociedade burguesa delinea então um projeto ao qual a Educação Física terá papel fundamental, tutelada pelo saber médico científico:

(...), a classe no poder, em meados do século XIX, tinha plena consciência da importância da força física do trabalhador. “Regenerar”, “revigorar” esse corpo debilitado e aviltado, devolver-lhe a “saúde física”, sem, entretanto, alterar substantivamente suas condições de vida e de trabalho, era o seu discurso nesta nova fase do capitalismo, na qual necessitava criar

---

<sup>16</sup> Os métodos ginásticos europeus foram concebidos em quatro países, sendo eles a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra. Foram sistematizações acerca da ginástica nas sociedades burguesas, no início do século XIX, no calor do desenvolvimento industrial. (Soares: 2007)



novos mecanismos jurídicos e institucionais para “controlar a liberdade”, para garantir a igualdade” e para “assegurar a propriedade”. (SOARES: 2007, p. 48)

Ocorre, a partir de então, a disseminação da ideia falaciosa de que a realização de hábitos “saudáveis”, incluindo nestes, a prática diária de exercícios, leva consequentemente à saúde.

É importante esclarecer nesta reflexão como se apresentou o discurso higienista e eugênico no Brasil. Segundo Soares (2007), as primeiras elucidações foram introduzidas por Rui Barbosa ao final do século XIX, na transição do Império para a República. Este pensador, representante das elites, defendia que a educação era o único meio pelo qual poderia se transformar um país. Junto à educação e por meio dela, emergem as reflexões do ser saudável, que para tanto seria mister recorrer à Higiene. Rui Barbosa foi quem primeiro defendeu a inserção da Educação Física na educação básica formal, recorrendo aos métodos ginásticos europeus, especialmente os métodos sueco e alemão, para legitimar seu discurso. Fernando de Azevedo é outro pensador brasileiro que complementa esse “projeto de sociedade”, com a defesa da eugenia junto à Educação Física ou à “ginástica”, termo comumente usado na época. Sendo um dos membros da Sociedade Eugênica de São Paulo, ajuda a delinear, assim como Rui Barbosa, os traços da Educação Física no Brasil. De acordo com Azevedo:

Uma vez introduzida pela educação nos hábitos do país, a prática [da] cultura física sustentada durante uma larga série de gerações, depuraria nossa gente de diásteses mórbidas, fortificando-a e enriquecendo-a, progressivamente pela criação incessante de indivíduos robustos [...] As gerações de amanhã apuradas por sistema, pela educação física- afinadora da raça e colaboradora do progresso- imprimiriam assim nas que lhes sucedessem, e submetidas ao mesmo tratamento, o cunho de seu caráter, para que pudessem, dentro dos limites do patrimônio biológico hereditário, aperfeiçoar ainda mais a natureza humana [...] (AZEVEDO apud Soares: 2007, p.124)



É interessante atentar para o discurso dos profissionais, e pensar que a defesa dos “bons hábitos” higienistas e eugênicos estão mais presentes do que nunca, se apresentando pelo discurso “politicamente correto” da “saúde pelos exercícios físicos”. Prova disso, encontra-se a mesma essência no discurso de Rui Barbosa para justificar a inserção da Educação Física na escola no final do século XIX:

(...) a ginástica, além de ser o regimen fundamental para a reconstituição de um povo cuja virilidade se depaupera e desaparece de dia em dia a olhos vistos, é ao mesmo tempo, um exercício eminentemente, insuperavelmente moralizador, um germen de ordem e um vigoroso alimento da liberdade. Dando à criança uma presença erecta e varonil, passo firme e regular, precisão e rapidez de movimentos, prontidão no obedecer, asseio no vestuário e no corpo, assentamos insensivelmente a base de hábitos morais, relacionados pelo modo mais íntimo como o conforto pessoal e a felicidade da futura família, damos lições práticas de moral talvez mais poderosas do que os preceitos inculcados verbalmente (BARBOSA apud SOARES: 2007, p. 91 e 92)

As práticas corporais<sup>17</sup>, por esse raciocínio, estão voltadas para a funcionalidade: perda de calorias, emagrecimento, ganho de massa muscular, redução das taxas de colesterol “ruim”, bem como das doenças cardiovasculares. Tudo isso é incorporado no discurso do sujeito e para o sujeito, para que ele se mantenha “apto”, não doente, não enfermo, a fim de que ele garanta forças para produzir trabalho, e assim vender sua força

---

<sup>17</sup> - Termo usado pela corrente que se pretende contra- hegemônica na Educação Física, e defende esse conhecimento voltado para a emancipação humana, ou para a transformação da sociedade diferente dos moldes defendidos pelo ideal liberal-burguês. (Lazzaroti et al: 2009)



de trabalho, garantindo então o seu salário ao final do mês, noutros termos, a sua sobrevivência.

Como adverte Soares (2007), as relações sociais se tornaram mercadoria. Da mesma forma, dizemos que as práticas corporais, construídas historicamente pela humanidade, também foram mercantilizadas. O corpo passa a ser instrumento, perdendo suas emoções e sua subjetividade. O homem não se expressa mais corporalmente, porque não tem subjetividade, ele apenas representa “a ideia de um corpo” defendida pelos ideais capitalistas. Portanto, o homem não é livre, como garantiu a burguesia a partir da Revolução Francesa, ao contrário, ele se aprisionou, não nos dogmas religiosos, mas na ciência<sup>18</sup>. De fato, a ciência tentou justificar a partir da teoria evolucionista de Darwin, a hierarquização das raças e das culturas. Por isto Soares afirma:

Estas e outras formulações científicas, (...), tinham por objetivo determinar espaços e lugares para os indivíduos na sociedade. Não se afirmava mais que as desigualdades eram criações humanas, fruto de um regime político despótico, ou divinas, fruto da vontade de um ser supremo. Afirmava-se que elas eram fruto da própria natureza, as desigualdades dependiam agora de causas biológicas, as quais eram determinantes. (SOARES: 2007, p.15)

Com esse respaldo científico e biologizante, a burguesia inculcou o discurso de que se todos são iguais e livres no direito, aquele que não alcança um grau mais elevado socialmente, é porque foi incapaz pelos traços de sua herança genética. Tal reflexão dá pistas para entender, na sociedade hodierna, a natureza do discurso midiático, que inculca a ideia de que o indivíduo é responsável por seu sucesso bem como seu fracasso. Nesta mesma lógica, ele também é responsável pela sua saúde, e ninguém mais. E por estas razões, as condições sociais determinadas pelo modo de produção seriam irrelevantes para a saúde do sujeito. Soares é feliz ao elucidar que: “(...), saúde é resultado, porque, mais que o vigor físico corporal, compreende o espaço de vida dos indivíduos, daí não ser possível medi-la, nem avaliá-la apenas pela aparência de robustez ou de fadiga.” (SOARES: 2007, p.50)

A autora ainda incita a refletir a atual condição humana, que se encontra cada vez mais subserviente aos mandos e desmandos do capital. O corpo, esquecido pelo

---

<sup>18</sup> - Neste caso, a ciência positivista.



obscurantismo da Idade Média, foi colocado novamente ao centro das atenções, porém, agora sob outro olhar, o olhar cartesiano e positivista, próprio das ciências biológicas, em outros termos, o olhar anátomo-fisiológico, que fragmenta, compara e analisa, ao mesmo tempo que desumaniza. Por esse processo, o corpo se torna “corpus<sup>19</sup>”, pela dualização do homem em corpo e mente, por esse fato, não se apresenta mais em sua totalidade. Essa dualização se evidencia em uma das respostas dada à mesma pergunta até aqui discutida: Qual sua concepção de Educação Física?

*Da mesma forma que eu tenho que aprender a usar o meu cérebro eu também tenho que aprender a usar bem o meu corpo, eu tenho que educar o meu corpo. É... Então eu acho que a Educação Física, se não tem, penso que ela deve ter esse entendimento, é... Eu acho que é a capacidade do homem, do usar bem, é ou do conviver bem com o seu corpo, né?! O meu corpo é a minha primeira casa, então eu tenho que estar bem na minha casa, eu tenho que estar bem comigo mesmo na minha casa. Minha casa tem que estar esteticamente bem arrumada, é... Do ponto de vista estético, do ponto de vista da saúde. Eu acho que a Educação Física lida com essas coisas, o lidar bem com o próprio corpo, né?! (P3)*

Por esse discurso, evidencia-se que pela dicotomização corpo e mente, própria da modernidade, à Educação Física é colocado o papel de cuidar do corpo, enquanto que outras áreas cuidam da mente. O corpo não é mais que uma morada para a alma, sendo assim, neste discurso, o corpo não passa de um abrigo, ele não expressa, porque está em detrimento do ser que o habita, é menos que esse.

Dando sequência à análise dos dados coletados, outra pergunta que merece destaque é a terceira, colocada da seguinte maneira: “Você entende a Educação Física como uma área do conhecimento científico?”. Sete dos oito entrevistados responderam que

---

<sup>19</sup> - Termo em latim que significa cadáver.



sim, e um respondeu que não. Para as respostas afirmativas, a maioria deles não justificou a resposta, sendo que uma delas merece ser analisada:

*Claro, a Educação Física é uma área altamente científica. Tanto é que você vê até hoje os times de futebol, quando eles vão jogar num país que tem uma altitude maior do que a nossa, aí eles já fazem aquelas avaliações físicas, essas coisas, já um período de adaptação que os jogadores chegam lá e dá conta de jogar o futebol, se não eles não dão conta. Isso é um pequeno exemplo, mas em toda parte a Educação Física é uma especialidade, uma profissão muito importante pra vida. (P6)*

É pertinente ressaltar nas entrelinhas desse discurso o que este profissional buscou para justificar a Educação Física enquanto ciência. É evidente que se respalda nas ciências biológicas e naturais, além de apontar essas as únicas capazes de representar a ciência. Para o mesmo, a ciência é aquela que observa, mensura, compara e analisa. A verdade não está além do que pode ser mensurado, sensível aos olhos. Este é o discurso incorporado pela Educação Física pela influência da medicina na gênese de sua constituição a partir do século XIX. É por isto que Soares pontua:

O excessivo valor atribuído aos exercícios físicos pelos médicos teve funções muito particulares e importantes no processo de transformação da sociedade e de formação das elites, num primeiro momento, assim como para a “educação” da população em geral, num segundo momento. Através de conhecimentos específicos, oriundos da biologia, da anatomia e da fisiologia, os médicos higienistas conseguiram argumentos suficientes para creditar em suas palavras e ações a confiança necessária das famílias de elite, ou seja, do Estado. Cada medida tomada, cada proposta executada, tudo repercutia na estrutura daquela nova sociedade em desenvolvimento. (SOARES: 2007, p.81)



Infelizmente, os traços delineados pelo saber médico ainda estão presentes na Educação Física. Na maioria das vezes, essa área se encontra na sombra daquela. Foucault nos ajuda a esclarecer esse fato: “Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política.” (FOUCAULT: 1979, p.80).

E, finalmente para este estudo, a quarta questão do instrumento indaga o seguinte: “Como você compreende a relação Educação Física, esporte e saúde? Existem diferenças ou semelhanças?” A maioria das respostas foram confusas, porém, nesta confusão, percebemos que os limites entre Educação Física, esporte e saúde são bastante tênues e delicados. Houve o esforço dos informantes para refletir sobre as diferenças, embora, em seus discursos, evidenciassem mais semelhanças, apresentando tais termos interdependentes. Veja:

*Esporte e saúde, acho que são semelhantes, mas Educação Física ta relacionado. O profissional da Educação Física tem as ferramentas para através do esporte trazer saúde. Acho que está tudo relacionado. (P1)*

Destaca-se o discurso de que o esporte proporciona por si só a saúde, e ainda que o esporte é representado como a “própria” Educação Física. Como discutido anteriormente, a saúde é aqui concebida pelo vigor físico. Por este discurso, a saúde seria facilmente mensurada, porém, nesta análise, se constitui um mito. Ou ainda:

*A Educação Física trabalha tanto com a questão da saúde como a questão do esporte, mas não é uma necessidade na Educação Física trabalhar necessariamente com o esporte ou apenas com a saúde. Tanto o esporte tem que ser um trabalho voltado com a saúde, a qualidade de vida, a preocupação com o bem-estar do*



*indivíduo que está fazendo o esporte, não só físico mas, inclusive psicológico, (...). Eu vejo então uma relação entre eles, mas onde a Educação Física é como se fosse o conjunto maior onde você pode ter áreas voltadas para qualidade de vida e saúde e áreas voltadas para o esporte. (P2)*

O esporte no discurso deste profissional levará como num “passe de mágica” a saúde para o indivíduo, por uma relação causal, como foi discutido anteriormente.

*Acredito que ao mesmo tempo que tem diferenças, tem relações entre elas, entendeu?!(P5)*

*Eu acho que semelhanças, porque a Educação Física, a saúde hoje... sem a Educação Física ela não funciona. (P6)*

A Educação Física é representada para este último profissional como a própria promotora da saúde. Como o mesmo apontou, é a Educação Física que faz as coisas acontecerem para o sujeito que busca a saúde.

*Estão interligados né?! Formam um todo né?! Não tem como separar uma da outra. (P7)*

*Eu acho que a Educação como a área da saúde usa equilíbrio, corpo, mente, a partir do momento que você ta fazendo uma atividade física ou prevenindo algo, você ta tendo uma saúde com uma melhor qualidade de vida, acho que é semelhante, que as três estão interligadas. (P8)*





Por estas respostas podemos elucidar o mito, pelo qual a área de conhecimento Educação Física se objetivou e se verticalizou. Essas representações são a prova mais evidente de como esse projeto iniciado na Europa com os métodos ginásticos europeus trazidos para o Brasil, defendidos e propagados inicialmente por Rui Barbosa e em seguida por Fernando de Azevedo, se cristalizou na sociedade como um mito, uma ideologia, dos quais se amparam esses indivíduos, que representam a concepção “hegemônica” de Educação Física.

Mais do que se familiarizar com o objeto Educação Física, os sujeitos dessa pesquisa representaram Educação Física pelo modo cartesiano, biologizante e limitado, porque ela própria se deixou representar dessa maneira. Esse foi o caminho que ela empreendeu, esse foi o significado por ela escolhido.

Ainda em relação à pergunta pontuada anteriormente: “Como você entende a relação Educação Física, esporte e saúde? Existem diferenças ou semelhanças?” Mais uma resposta pode contribuir com a discussão, em que a informante asseverou sua posição acerca do papel do professor de Educação Física:

*Então, eu acredito, que nossas periferias, nas escolas públicas, e mesmo nas escolas particulares, nós devemos ter muitas crianças com potenciais que não são desenvolvidos, por uma falta de um acompanhamento mais detalhado, não bem detalhado, né? Daquele olhar voltado pra Educação Física mesmo, de educar a criança para a atividade física e buscar saber dela onde ela poderia se desenvolver melhor, e daí até mesmo grandes atletas como a gente vê que isso acontece em outros países mais desenvolvidos. Então, eu acho que esse deveria ser um papel mais forte ainda do educador físico. Não dizer que não faça, só acho que poderia ser ainda melhor. (P4)*

É relevante observar nas entrelinhas desse discurso a essência do mesmo discurso defendido no início do século XIX. Noutros termos, a Educação Física não deve fazer mais do que impor ao homem a educação corporal, e a partir dela fazer este um “bom animal”. (SOARES: 2007). Para esta profissional seria de bom grado se o Brasil se equiparasse às



grandes potências olímpicas. E para que isso se cumprisse, o professor de Educação Física teria o papel fundamental de observar e “garimpar os talentos”, de selecionar os mais aptos, como defende o discurso eugenista de Fernando de Azevedo.

A discussão não se esgota, mas, é pertinente ressaltar que no âmbito dessas representações, a Educação Física ainda está apenas na dimensão do fazer e não do pensar, é o reflexo da dicotomização imposta à modernidade; ora o corpo, ora a mente, ficando a Educação Física determinada a cuidar daquele. A ideia do simples fazer, executar o movimento, bem como a técnica deste, está separada do refletir, do pensar acerca do mesmo. As práticas corporais, por essas representações, não podem ser entendidas em sua totalidade, porque fragmentadas. Mészáros (2008) se remete a Gramsci (1957) para elucidar que toda e qualquer ação pressupõe reflexão:

(...) não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual- o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento.(GRAMSCI: 1957 apud MÉSZAROS: 2008, p.49)

Nas palavras de Gramsci, observa-se que todo conhecimento pode manter o *status quo* ou modificá-lo. A Educação Física por muito tempo optou por sua manutenção, contudo, já é hora de mudar os caminhos e enxergar outras possibilidades.

### Considerações Finais

Por este estudo, centrado nas representações sociais da Educação Física, compreende-se a necessidade de transformações significativas no seio da sociedade que



garanta a liberdade ao ser humano. A essência humana só será conquistada quando o homem deixar de representar a vida de modo falso a si mesmo. Portanto, é necessário que a Educação Física não se deixe representar como tem sido até então. É necessário que o conhecimento pelas práticas corporais liberte. O que só será consumado por outros olhares, olhares que transgridam, que a retirem dessa letargia.

Dentro da particularidade do modo de produção capitalista, a Educação Física, ao longo de sua caminhada, desde a sua origem, se ergueu por uma falácia, ao servir à sociedade burguesa pela funcionalidade das práticas corporais, práticas essas que ajudaram e com certeza até hoje garantem o acúmulo do capital, o que foi imprescindível para que a classe burguesa se mantivesse até então no poder pelo mascaramento da realidade.

A partir deste estudo, urge a necessidade de novos olhares à Educação Física. É pertinente parafrasear Camargo (2007): “Hoje a Educação Física busca no movimento corporal uma forma de libertação do homem, em contraposição à servidão preconizada pelos ideais liberais”.

Não basta denunciar. Essas reflexões devem objetivar outro projeto de sociedade, e desta vez, um verdadeiro projeto de justiça social, em que a realidade não possa ser velada, mas sim trazida “nua e crua”. Que a dignidade seja devolvida aos sujeitos, que o trabalho seja o fator que faça o homem realmente homem, e não objeto, como determinado pelo trabalho capitalista.

A ciência, no intuito de desmistificar, mitificou a realidade. E nesse bojo, também a intervenção na área da Educação Física. A Educação Física precisa se legitimar enquanto disciplina curricular na escola, que é a base, o universo onde as primeiras representações são criadas e desenvolvidas. Ao contrário do que muitos pensam, a justificativa de manutenção da Educação Física, enquanto um meio eficaz para a disciplina do corpo, não se sustenta mais.

A dualidade colocada para a Educação Física deve ser superada pela hegemonia não do pensamento linear positivista, mas, do pensamento dialético. E aqui o posicionamento em favor da dialética materialista. Não há dúvidas de que é por esta lógica que a Educação Física possa contribuir com uma formação verdadeiramente humana.



## Referências Bibliográficas

CAMARGO, Dulce Maria. P. In: Educação Física: Raízes Europeias e Brasil. SOARES, Carmen. Prefácio. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 4.ed.

CARNEIRO, Maria Esperança. F. Texto Didático: Os pressupostos da Teoria Social de Marx (mimeo). Programa de Doutorado em Educação. UCG, 2008.

CARVALHO, Y.M. "O mito" da atividade física e saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.

DUVEEN, Gerard. O poder das idéias. In: Representações Sociais: Investigações em psicologia social. MOSCOVICI, Serge. Introdução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 6. ed. p.7-28.

FARR, Robert. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: Textos em Representações Sociais. GUARESCHI, Pedrinho. A e JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.10.ed.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979. 26. ed.

LAZZAROTI FILHO et al. O termo "práticas corporais" na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, XVI e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, III, Salvador; 20 à 25 de setembro de 2009. Anais...Salvador:CBCE, 2009, p.1-12.

MINAYO, Maria Cecília. O conceito de Representações Sociais dentro da sociológica clássica. In: Textos em Representações Sociais. GUARESCHI, Pedrinho. A e JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.10.ed.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOSCOVICI, Serge. Das Representações coletivas às Representações Sociais: Elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org). Representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ,2002.

MOSCOVICI, S. Por que estudar representações sociais em Psicologia? In: Revista Estudos. v.30 n.11 Goiânia: UCG, 2003.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: Investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 6. ed.



SOARES, Carmen. Educação Física: Raízes Europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.4.ed