

2ª PARTE

Educação física: a retórica do resgate/remédio

*Giane Moreira dos Santos Pereira**

*Tarso Bonilha Mazzotti***

Resumo

O objetivo dessa pesquisa foi identificar as representações sociais da Educação Física sustentadas por seus professores e por estudantes. Para isso, tomou-se por tema indutor a Educação Física no ensino noturno. A análise retórica do *corpus* discursivo das entrevistas semi-estruturadas realizadas com 44 alunos e 20 professores de Educação Física da rede de ensino dos municípios de Belford Roxo e Rio de Janeiro permitiu-nos apreender indícios de que as representações sociais da Educação Física condensam-se em duas metáforas: remédio, no caso dos alunos; resgate, no discurso dos professores, ambas subordinadas à representação de corpo que se condensa na metáfora *depósito de energia*. Aqui não descrevemos a pesquisa, pois nosso interesse é mostrar a técnica de análise retórica utilizada para estabelecer os argumentos comuns mencionados pelos entrevistados.

Palavras-chave: Retórica – Educação Física – Ensino noturno – Representação social.

Physical education: the rhetoric of rescue/medicine

Abstract

The purpose of this research was to identify the social representations of Physical Education sustained by their teachers and

* Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá, professora de Educação Física do município do Rio de Janeiro. Atuando no projeto-piloto de Educação Física do Programa de Educação de Jovens e Adultos.

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, professor titular de Filosofia da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (aposentado), professor adjunto III na Universidade Estácio de Sá, Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado).

students. To do so, we approached Physical Education in night school classes. The rhetorical analysis of the discursive *corpus* of semi-structured interviews conducted with 44 students and 20 teachers of Physical Education from the teaching network in the cities of Belford Roxo and Rio de Janeiro has allowed us to find evidences that the Physical Education's social representations are condensed in two metaphors: medicine, for students; and rescue, for teachers, both of them subject to the body representation condensed in the metaphor *energy container*. It is not our intention here to describe the research, but to show the rhetorical analysis technique used to establish the common arguments mentioned by the interviewees.

Keywords: Rhetoric – Physical education – Night school classes – Social representation.

Educación física: la retórica del rescate/remedio

Resumen

El propósito de este estudio fue identificar las representaciones sociales de Educación Física sostenidas por sus maestros y estudiantes. Para ello, se ha tomado por inductor el tema Educación Física en la enseñanza nocturna. El análisis retórico de lo *corpus* discursivo de las entrevistas semi-estructuradas realizadas con 44 estudiantes y 20 maestros de Educación Física de la red de enseñanza de los municipios de Belford Roxo y Río de Janeiro nos ha permitido aprovechar las pruebas de que las representaciones sociales de Educación Física se condensan en dos metáforas: remedio, en el caso de los estudiantes; rescate, en el discurso de los maestros, en la que ambas están sujetas a la representación del cuerpo que se condensa en la metáfora *depósito de energía*. Aquí no vamos a describir la búsqueda, porque nuestro interés es mostrar el análisis técnico de la retórica utilizada para establecer los argumentos comunes mencionados por los entrevistados.

Palabras clave: Retórica – Educación física – Enseñanza nocturna – Representación social.

Introdução

Na história da humanidade, o corpo foi visto de diferentes maneiras, que constituíram um saber em torno de práticas cor-

porais transmitidas e transformadas de geração em geração. Dentre as áreas de conhecimento que estudam e atuam sobre o corpo encontra-se a Educação Física, que recebe e opera com os sentidos atribuídos ao corpo. Por isso, a história dessa disciplina associa-se à concepção histórica de corpo. Pelo exposto, a análise das doutrinas pedagógicas sustentadas na Educação Física permite apreender o que se considera preferível (valorizado), o que se considera corpo sadio, especialmente as ações físicas pertinentes a cada momento da vida humana, ou seja, os sentidos atribuídos à disciplina em questão.

Neste trabalho, o objetivo foi identificar as representações sociais da Educação Física para seus professores e estudantes. Para tal, analisamos um *corpus* discursivo constituído a partir de entrevistas semi-estruturadas com 20 professores e 44 alunos dos municípios do Rio de Janeiro e Belford Roxo, que teve por tema o ensino da Educação Física nos cursos noturnos. O assunto é polêmico, pois a legislação é recente, as pesquisas sobre o tema são escassas e a formação de professores para esta modalidade é quase nula. Por isso, em alguns currículos do ensino noturno a disciplina é ministrada e em outros, não. Naqueles municípios, a disciplina é ministrada em Belford Roxo, no ensino regular noturno, mas não no Rio de Janeiro, que neste momento debate sua inclusão ou não no currículo do Programa de Educação de Jovens e Adultos. A escolha deste tema justifica-se porque em uma situação de conflito ou debate os atores sociais expressam, com maior clareza, o que consideram ser pertinente, afastando-se dos discursos padronizados usuais.

Aqui não descrevemos a pesquisa, pois nosso interesse é mostrar a técnica de análise retórica utilizada para estabelecer os argumentos comuns mencionados pelos entrevistados que permitiu identificar os grupos sociais que se constituem em torno de duas metáforas complementares: *resgate* e *remédio*.

A linguagem e as representações

As metáforas condensam e coordenam argumentos; não são meros ornamentos, como muitos já mostraram. Em um debate, as posições dos entrevistados foram constituídas a partir

das conversações entre eles antes da situação de entrevista. Nesses diálogos são estabelecidos os valores e modelos que orientam as práticas do viver de cada grupo, ou seja, suas representações sociais (MOSCOVICI, 1978).

“O discurso oculta e mostra ao mesmo tempo. Mostra para ocultar ou oculta para mostrar” (MADEIRA, 2005, p. 462). Por ser dinâmico, o discurso não pode ser tomado como palavra isolada, linear, desarticulada de um todo que lhe confere significado. É pela linguagem que se constitui a identidade do grupo de pertença; ao mesmo tempo, apropriar-se da linguagem dos grupos de referência, negociando seus significados, permite integrá-los. Negociação é a palavra-chave do processo discursivo, pois este sempre envolve os valores partilhados por quem fala (orador) e por quem escuta (auditório).

Os grupos sociais, a sociedade, os auditórios ou as assembléias estabelecem os significados dos sentidos (do que se sente) por meio de negociações tendo por base procedimentos menos ou mais conhecidos por seus membros. Tais procedimentos, desde a Antigüidade, foram tornados técnicas ou artes de convencer e persuadir, cuja sistematização, efetivada por Aristóteles, encontra-se capitulada em três disciplinas: Retórica, Dialética e Analítica (MAZZOTTI, 2008, p. 4).

O discurso não é neutro, nem universal. Difere conforme o assunto e o auditório a que se destina. Um bom orador adota o estilo que é adequado ao assunto e que mais facilmente persuadirá o público. Por isso, as técnicas de leitura retórica, ao revelarem sua estrutura de argumentação, também expõem os valores e representações do orador e do auditório em relação ao objeto de que fala.

A análise retórica

A retórica é definida por Reboul (2004, p. XIV) como “a arte de persuadir pelo discurso”. Ela é composta por quatro partes: invenção (busca pelos argumentos), disposição (ordem destes argumentos), elocução (estilo escrito do discurso) e ação (proferir o discurso, com seus gestos, efeitos de voz). É a integração destas partes na construção do discurso que esta

análise busca apreender, pois as quatro partes estão relacionadas e se interpenetram formando todo o processo de produção, tanto do discurso como das representações.

Esta análise não tem a intenção de estabelecer verdades ou de dizer que este discurso tem razão ou não, pois a retórica, assim como as representações sociais, opera com juízos de valor, com o que é verossímil, e as análises desses argumentos buscam identificar “as verdades” para o grupo estudado (REBOUL, 2004). A preocupação da análise retórica é com a compreensão de um discurso, não por seu aspecto sintático, mas por seus aspectos pragmático e semântico, na palavra que não possui um sentido único, universal, mas que pode assumir diferentes formas e carregar múltiplos sentidos que se relacionam ao contexto sociocultural de quem fala e de quem ouve. Da mesma maneira, as representações sociais, por serem uma construção de grupo, também assumem múltiplas facetas, pois é a partir de suas vivências e experiências que os conceitos e as informações recebidas são organizados e hierarquizados de acordo com o preferível para cada grupo. São os preferíveis, os interesses do grupo, que o fazem aceitar ou rejeitar determinado discurso. Por isso, a identificação dos argumentos contra ou a favor permite revelar indícios dos valores compartilhados pelo grupo, podendo, assim, identificar suas representações sobre determinado objeto.

É no discurso e por meio dele que as representações se formam, modificam e revelam. Sua origem está na relação retórica que permite a comunicação (MEYER, 2002, *apud* DUARTE & MAZZOTTI, 2004). O orador, em sua busca incessante de persuadir e ser aceito, constitui um esquema argumentativo, o discurso, com base em seus próprios valores e nos do grupo a que se destina, o auditório. Este não recebe passivamente a mensagem, mas a “reconstrói a partir de seus próprios esquemas conceituais, como apresentado pela teoria das representações sociais, tornando-se co-autor da mensagem” (DUARTE & MAZZOTTI, 2004, p. 86)

Pelo exposto, a análise retórica de um texto utiliza técnicas que tratam estes três elementos de maneira relacional, pois só

assim será capaz de apreender do discurso não só a palavra proferida, mas também os valores presentes no que é dito. A relação entre orador, discurso e auditório é sempre mediada por um acordo prévio que permite um entendimento mínimo dos valores e dos fatos, ou seja, quem fala já pressupõe o que é aceito e o que é inegociável pelo grupo a que seu discurso se destina. Tal acordo é o ponto de partida para o desenvolvimento da argumentação e é revelado pelo próprio texto.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) tratam da relação entre as premissas argumentativas, estudando seu conteúdo, e os tipos de argumentos que possibilitam a criação destas premissas, agrupando-os em quatro tipos: os quase lógicos, os que são fundados na estrutura do real, os que se fundamentam na estrutura do real e os que dissociam noções. Aqueles autores também categorizam em dois grupos os acordos prévios, que são as premissas comuns de uma relação discursiva: (a) fatos, verdades e presunções (relativos ao real); (b) os valores, hierarquias e lugares do preferível (relativos ao preferível), que são sempre hierarquizados. Essa organização hierárquica fundamenta as argumentações e permite que se exponham os lugares do preferível que justificam as escolhas dos grupos sociais, uma vez que expressam um consenso sobre o valor das coisas.

No tratado de argumentação, os lugares do preferível são classificados da seguinte maneira: lugar da quantidade, lugar da qualidade, lugar da unidade. Para Reboul (2004) este último sintetiza os dois anteriores. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) tratam também dos lugares da ordem, do existente, da essência e da pessoa, mas, para Reboul (2004), estes lugares integram ou derivam dos três anteriores. Não cabe aqui examinar as diferentes classificações, por mais interessante que possa ser essa tarefa.

Os argumentos apresentados podem estar presentes na estrutura do discurso e são utilizados pelo orador para convencer o auditório sobre suas idéias. Na comunicação das estruturas argumentativas, o orador utiliza também figuras de linguagem, que dão sentido ao discurso e legitimam os argumentos. As figuras de linguagem criam uma identidade para o que se pretende falar, acomodando uma novidade para tentar comunicá-

la ou, ainda, acomodando o que já conhece a um novo auditório. Elas expressam e condensam os significados do discurso; portanto, a análise das figuras é importante para se compreender os sentidos que o coordenam.

A estrutura argumentativa que organiza um discurso, bem como as figuras utilizadas para comunicá-lo, sempre gira em torno de um motivo central. Este motivo é uma figura, ou esquema, um argumento ou um procedimento retórico que organiza o discurso. Não é fácil identificá-lo em todos os discursos, porém, a identificação e a exposição das metáforas que coordenam os conjuntos dos argumentos são meios para expor o motivo central do discurso.

Seria possível, então, identificar uma representação social pela apreensão da metáfora que coordena o discurso? Em nossa opinião, sim. O processo de metaforização implica atribuir significado a um determinado objeto, que é expresso por meio de predicados. No entanto, esse processo não acontece individualmente, mas nas relações sociais e, por isso, envolve negociação, conversação e argumentação para determinar os predicados mais coerentes ao objeto, que certamente estarão baseados nos valores e crenças do grupo (MAZZOTTI, 1999). Esse processo é o mesmo dos formadores de uma representação social propostos por Moscovici: a objetivação e a ancoragem. Sendo assim, ao identificar a metáfora que coordena as idéias do discurso também se revelam os valores e modelos que a sustentam, ou seja, as representações sociais que o grupo possui sobre o objeto e os valores em que estas estão ancoradas.

A identificação de uma metáfora não é uma tarefa fácil, pois quando usada adequadamente é como “uma roupa adequada para a ocasião”. O mesmo acontece na objetivação e ancoragem: ao naturalizar um objeto ele passa a integrar nossa rede de significados de tal maneira que não se percebe que estamos diante de uma representação.

Metodologia

Os campos da pesquisa foram os municípios do Rio de Janeiro e de Belford Roxo. A escolha destes dois municípios

não foi aleatória, pois ambos contemplam o quadro comparativo proposto pela pesquisa: o município de Belford Roxo ministra Educação Física no ensino noturno, e a discussão sustenta-se na experiência dos sujeitos; no município do Rio de Janeiro não há Educação Física no ensino noturno. Portanto, a discussão sustenta-se nas informações que os professores e alunos têm sobre o assunto.

No município do Rio de Janeiro foram escolhidas cinco escolas da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (Região da Barra e Jacarepaguá), onde a pesquisadora teve acesso às escolas por ser seu local de trabalho, o que facilitou a inserção nos locais da pesquisa. Essas cinco escolas foram escolhidas pelo critério da diversidade (organização e locais diferentes). O município de Belford Roxo conta com 19 escolas com ensino noturno; dentre estas, 14 possuem Educação Física em sua grade curricular. Dentre as 14 escolas com Educação Física, foram escolhidas cinco, localizadas na região central de Belford Roxo, que atendem um grande número de alunos e contam com mais de um professor de Educação Física.

A população-alvo deste estudo foram os professores de Educação Física e alunos do ensino noturno de escolas públicas dos municípios de Belford Roxo e Rio de Janeiro. No município de Belford Roxo o grupo de professores que integraram a pesquisa foi composto por dez professores de Educação Física que atuam nesta modalidade nas cinco escolas visitadas. Em relação aos alunos, foram 22 entrevistados, com uma média de quatro ou cinco em cada escola visitada. Os alunos participantes foram os que se mostraram interessados, atendendo ao critério adotado previamente de envolver a diversidade existente no ensino noturno: alunos com idades diferentes e de ambos os sexos. No município do Rio de Janeiro a escolha dos alunos seguiu os mesmos critérios e o mesmo número de sujeitos do município de Belford Roxo. No caso dos professores, como não há professores de Educação Física atuando no ensino noturno, as entrevistas foram realizadas com os professores de Educação Física que atuam no diurno, mas que estavam interessados em atuar nesta modalidade e, para isso, haviam

preenchido o cadastro de professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos. Dentre as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) que possuem esse cadastro, optamos por delimitar a pesquisa à 7ª CRE (região da Barra da Tijuca e Jacarepaguá), por ser a que possui um maior número de professores que preencheram o cadastro e também por ser o local de escolha das escolas onde os alunos foram entrevistados.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e de observações das aulas de Educação Física, no caso do município de Belford Roxo. As entrevistas dos alunos e professores foram submetidas a uma análise retórica do *corpus* discursivo, baseando-se nos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), Reboul (2004) e Mazzotti (2004, 2003, 1999) a fim de apreender nos discursos dos professores e alunos as representações sociais de Educação Física.

A metáfora do resgate / remédio

Os alunos

As entrevistas foram realizadas por um dos autores, que se apresentou como aluno da Universidade Estácio de Sá que estava desenvolvendo uma pesquisa sobre a Educação Física no ensino noturno. Não foi especificado o nível de ensino nem o curso. Portanto, o auditório ao qual os alunos falavam era composto por outros alunos, porém com um nível de escolaridade superior ao deles, já que se apresentaram como alunos de uma universidade, e, possivelmente, professores da faculdade.

Em seus discursos há sempre uma tomada de posição contra ou a favor da Educação Física no ensino noturno, mesmo que implicitamente. Aqui serão analisadas as razões utilizadas para justificar suas posições. Inicialmente trataremos dos argumentos que dizem respeito ao conceito de Educação Física. Para os alunos, a Educação Física é *esporte e diversão* e serve para *relaxar* e melhorar a *saúde*. A metáfora que coordena e condensa estas idéias é a de *remédio*.

A representação da Educação Física escolar como esporte é, segundo Bracht (1999), resultado de um processo iniciado

no século XX, embora o esporte já fosse praticado desde a Grécia antiga. Para aquele autor, no século XX houve uma mudança na ação do poder sobre o corpo em função das mudanças históricas que ocorreram a partir do século XIX. Há, portanto, uma transposição do controle “do corpo via racionalização, repressão, com enfoque biológico para um controle via estimulação, enaltecimento do prazer corporal, com enfoque psicológico” (BRACHT, 1999, p. 74). Nesse processo, a atividade esportiva ganhou grande significado social, dando às práticas esportivas um sentido de universalidade. Por isso, os argumentos que tratam da Educação Física como esporte fundam-se no lugar da quantidade: por ter o esporte um sentido universal, por ser o que mais se pratica na Educação Física, então é o que a define. Tem mais valor, é mais desejável, por ser o mais usual; logo, é o que caracteriza a Educação Física.

“Quando falam sobre Educação Física, eu penso logo em futebol”
(homem, 14 anos, Rio de Janeiro).

No caso da Educação Física associada à brincadeira e diversão, aparece a figura da antítese que opõe a Educação Física (diversão, brincadeira) e as outras disciplinas (sérias e estressantes), mas que nem por isso confere mais valor à Educação Física. Essa antítese subordina-se às representações de escola (qual é o saber considerado importante na escola?) e do brincar (escola é lugar de brincadeira?) compartilhadas pelos grupos em questão.

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

A Educação Física também é saúde, porque serve para curar um corpo que já não é saudável ou prevenir alguma doença futura. Relaxar e se divertir também é o *remédio* adequado para os jovens e adultos que precisam se desestressar das atividades de trabalho ou das outras disciplinas que são estressantes.

A Educação Física, como instrumento para um corpo saudável, está ancorada na abordagem higienista, muito difundida no final do século XIX e início do século XX. Nessa abordagem a “preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral a partir do exercício” (DARIDO & RANGEL, 2005, p. 2).

Os argumentos utilizados na associação Educação Física/saúde baseiam-se na estrutura do real, dando nexos aos dois elementos pelo estabelecimento de uma finalidade. “A Educação Física é valorizada porque é boa para a saúde”. Tal relação é apresentada como um fato, sem considerar se o praticante gosta ou não da atividade ou, ainda, sem considerar que, dependendo da atividade física e da pessoa que a pratica, ela poderá trazer prejuízos e não benefícios para a saúde.

Quanto às atividades adequadas a serem realizadas nas aulas de Educação Física, pelas falas dos alunos conseguimos apreender indicações diferentes que dependem da idade e do sexo. Os entrevistados, sendo jovem, adulto ou idoso, sempre apontavam atividades diferentes para cada grupo. A antítese é a figura principal que opõe o jovem e o adulto. A predicação leve *versus* pesado também expressa esta antítese: o adulto e o idoso precisam de atividades leves porque já suportam um fardo pesado por conta do trabalho, dos filhos, dos cuidados com a casa; já os mais jovens têm uma vida leve, alguns ainda não trabalham, só estudam, por isso agüentam atividades mais pesadas.

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

“Para os jovens que não têm uma ocupação seria bom, mas para mim, que trabalho de segunda a segunda, não teria utilidade, pois

já faço atividade até demais. Além disso, já passei até da idade de fazer estas coisas” (homem, 33 anos, RJ).

A metáfora *depósito de energia* que se descarrega com o tempo, utilizada para caracterizar o sistema energético do homem, relaciona-se com uma representação social de desenvolvimento humano. É uma visão de desenvolvimento orientada pelo progresso ou percurso que se baseia na verificação do crescimento das pessoas, nas transformações visíveis pelas quais passam. Cada etapa determina o que é adequado ou não de fazer, o que se torna algo fixo. Esta determinação não é desprovida de significado, pois as pessoas sentem que não podem ser mais o que foram antes, e transgredir, mesmo podendo escolher, significa romper com o grupo e negar o que lhe confere identidade.

Além da idade, o gênero também traz diferenciações quanto às atividades que devem ser realizadas nas aulas de Educação Física. As diferenças corporais e de interesse apontam para atividades também diferentes. As justificativas dos alunos para recomendar atividades diferentes para homens e mulheres baseiam-se em argumentos fundados na estrutura do real e se apóiam em suas próprias experiências. São argumentos do tipo pragmático, ou seja, uma atividade é adequada, ou não, em função de suas conseqüências favoráveis ou desfavoráveis para o praticante. Esse julgamento do que é favorável ou desfavorável é um juízo de valor, por isso diferencia-se de grupo para grupo, assumindo *status* de verdade. O discurso é, também neste aspecto, antitético, pois faz oposição do que é apropriado para homens e mulheres.

Tais argumentos ancoram-se nos valores que justificam as práticas corporais de homens e mulheres em nossa sociedade, que ainda são bem diferentes, embora aparentemente estejamos num momento de igualdade entre os sexos.

A presunção¹ utilizada pelos alunos sustenta-se numa sucessão causal, admitida pelo grupo em função dos fatos apresentados acima: a Educação Física é um *remédio*; os esportes e os

¹ “Tipo de raciocínio vinculado ao normal e ao verossímil de um determinado grupo social” (Duarte & Mazzotti, 2004, p. 101).

exercícios físicos proporcionam diversão e benefícios para a saúde, mas, dependendo da atividade, não são adequados a todos os grupos, pois o *depósito de energia*, repleto no nascimento mas esvaziado ou perdido ao longo a vida, determina o que é pertinente fazer em cada etapa da vida humana.

Os professores

As entrevistas ocorreram nas escolas em que os professores trabalham, em Belford Roxo, em seus dias de aula, no turno da noite, para viabilizar a observação das práticas; e, na cidade do Rio de Janeiro, nos turnos da manhã e tarde, uma vez que não trabalham à noite.

Um dos autores apresentou-se como estudante do Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, desenvolvendo uma pesquisa que busca saber o que eles fazem (Belford Roxo) ou como eles acham que deveria ser a Educação Física no ensino noturno (Rio de Janeiro). Sendo assim, o auditório regulador dos discursos é composto, de maneira geral, por membros da Universidade (professores e alunos) aos quais se destinam as pesquisas de mestrado, e outros professores de Educação Física interessados neste debate.

A metáfora que condensa a representação social de Educação Física, tanto para os professores de Belford Roxo como os do Rio de Janeiro, é *resgate*. Ela orienta e organiza todo o discurso desses professores. Suas atividades servem para resgatar o aluno de sua ignorância quanto ao próprio corpo e quanto aos cuidados que deve ter para com ele; resgatar socialmente o aluno; resgatar o direito desse aluno vivenciar as atividades corporais; resgatar a qualidade de vida; resgatar o tempo perdido; resgatar suas dificuldades quanto às outras disciplinas; resgatar os momentos de lazer que não possuem fora da escola e nem dentro dela, nas outras aulas; resgatar o interesse dos alunos pela escola. Tais argumentos estão bastante associados à Educação Física no noturno, pois dizem respeito ao perfil dos alunos que freqüentam o turno da noite, mas se aplicam também aos alunos das outras modalidades, como se pode notar na fala desta professora:

“Em qualquer faixa etária, né? Em qualquer faixa etária você tem que trabalhar esta questão (o resgate da cidadania), o respeito às regras do esporte, o respeito às regras de convivência” (professora, 45 anos, Rio de Janeiro).

A Educação Física é a disciplina que, por meio da linguagem corporal, resgatará o aluno de uma situação de dificuldade. Que situação é essa que precisará ser resgatada dependerá do grupo e do local onde será realizada a aula, o que determinará também a prática destes professores.

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), ao buscar aceitação do auditório ao que se refere, o orador esforça-se em retomar os elementos que facilitarão essa aceitação, tanto no campo do preferível como no campo do real (DUARTE & MAZZOTTI, 2004).

No campo do preferível, os argumentos estão ancorados no que se julgam ser os valores dos alunos, norteando a escolha das atividades adequadas a cada grupo. Tais escolhas estarão pautadas no que os professores julgam ser preciso resgatar em seus alunos. Estas necessidades são a representação social dos professores a respeito dos alunos.

“Enquanto grupo socioprofissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 77).

Quando há conflito entre o que julgam que os alunos são e o que estes julgam ser, bem como o papel da disciplina, verifica-se a decepção: o mundo não coincide com o que quero e o que penso, então preciso estar neste mundo, adaptando-me a ele.

Aprendemos importantes diferenças quanto à representação dos alunos do ensino noturno pelos professores de Educação Física. Para os professores do Rio de Janeiro, os alunos do PEJA estão lá porque querem. A fala dos professores nos remete à representação do aluno adulto; mesmo quando citam os jovens, estes são diferentes dos que freqüentam o diurno, pois já traba-

lham e têm responsabilidades, são mais maduros, por isso a receptividade. O foco na saúde também é muito importante, pois a representação do aluno adulto, principalmente idoso, vem acompanhada da de doença. É a Educação Física vista como remédio, que serve tanto para prevenir quanto para auxiliar a cura.

A maneira como os professores vêem estes alunos é geralmente positiva, o que os estimula a querer trabalhar nessa modalidade.

Muito diferente dessa é a representação dos professores de Belford Roxo. O sentido mais recorrente na fala desses professores atribui aos alunos o caráter de resistentes. Os alunos mais velhos são resistentes à prática, e os mais novos reclamam da teoria. Além disso, à noite muitos alunos já estão cansados e os professores também, por isso é um turno mais sacrificante.

Entre esses professores há uma dissociação de noções entre alunos do noturno (termo I) e alunos do diurno (termo II) que regula a representação, o que pode ser apreendido nos discursos. A representação dos alunos do ensino noturno em oposição aos alunos do diurno é uma das razões pelas quais os professores do Rio de Janeiro desejam trabalhar nessa modalidade.

No campo do que é concebido como real para os professores, seus argumentos fundam-se em fatos. Esses fatos são suas experiências como professores de Educação Física e os conhecimentos acadêmicos que possuem a respeito da disciplina e a experiência de amigos, também professores. A presunção que permeia quase todo o discurso dos professores está pautada na antítese corpo *versus* mente, na qual a Educação Física é uma atividade corporal que precisa focar o aspecto cognitivo para se legitimar no contexto escolar. Por isso, a Educação Física é para falar e para fazer, uma prática corporal que precisa da reflexão para caracterizar-se como conhecimento.

A antinomia *falar e fazer* está muito presente no discurso dos professores, pois ao mesmo tempo em que o *fazer* justifica a importância e a função da Educação Física para resgatar o prazer na aprendizagem é também o *fazer* puro e simples que é acusado de ser não-reflexivo e, por isso, não proporcionar nenhum tipo de aprendizagem. Essa antinomia está subordinada

à metáfora *depósito de energia*, que justifica as atividades adequadas a cada grupo de alunos, de acordo com a etapa de desenvolvimento, caracterizando, assim, sua função no espaço escolar.

Conclusão

Os alunos referem-se à Educação Física como uma atividade física, principalmente o esporte, que serve para diversão e saúde. Seus discursos são coordenados pela metáfora *remédio* como representação de Educação Física, e *depósito de energia* como representação de corpo.

No caso dos professores, a representação social de Educação Física condensa-se na metáfora *resgate*, também subordinada à representação de corpo como *depósito de energia*. Os argumentos utilizados sempre se orientam pelo princípio da finalidade. A ancoragem desta representação são os valores dos alunos, por isso as práticas de educação física podem ser variadas, pois dependem do interesse e das necessidades do grupo que a pratica.

Apreendemos elementos do campo de representações da Educação Física, tanto dos professores quanto dos alunos, das representações de escola, de desenvolvimento humano e de gênero. Tais representações integram-se às de Educação Física conferindo significado às práticas dos professores e dos alunos.

De acordo com Massa (2002), ainda há muito que se debater na busca pela identidade da Educação Física, pela definição de nosso objeto de estudo e de nossa função. Em nossa opinião, a busca por uma identidade única da Educação Física, ou pela afirmação de que esta Educação Física é melhor do que aquela poderá nos fornecer respostas reducionistas, porque o caráter da disciplina Educação Física sustenta-se em metáforas corporais; sua identidade como disciplina subordina-se ao que as pessoas julgam ser o corpo. Assim, antes de falarmos em Educação Física devemos especificar de que profissão estamos falando: professor, preparador físico, recreador... e a que grupo se destina, pois estes possuem “boas razões” para afirmar o que sustentam e como fazem.

Referências bibliográficas

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

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Caderno Cedes*, Campinas, ano XIX, n. 48, p. XX-XX, 1999.

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

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

MADEIRA, M. C. Representação social e processo discursivo. In: MOREIRA, A. S. P. et al (orgs.) *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005.

MASSA, M. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 1, n. 1, p. 29-38, São Paulo, 2002.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Percurso, metáfora básica das pedagogias: história das doutrinas pedagógicas*. Textos para cursos de graduação, 2003. Solicitar ao autor: Hyperlink "mailto:tarsomazzotti@uol.com.br."

_____. Do caráter da educação geral. In: 22ª. Reunião Anual da Anped, 1999, Caxambu, *Anais eletrônicos...* Caxambu, 1999.

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

_____. Confluências teóricas: representações sociais, sociolinguística, pragmática e retórica. *Múltiplas Leituras*, Universidade Metodista de São Paulo. Disponível em: <http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras>, 2008.

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

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

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

Recebido: 30 de maio de 2008.

Aceito: 4 de agosto de 2008