

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

LIANE APARECIDA ROVERAN UCHOGA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E
RELAÇÕES DE GÊNERO:**

Risco, confiança, organização e
sociabilidades em diferentes conteúdos

Campinas
2012

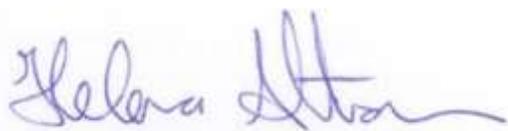
LIANE APARECIDA ROVERAN UCHOGA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E
RELAÇÕES DE GÊNERO:
Risco, confiança, organização e
sociabilidades em diferentes conteúdos**

Dissertação de Mestrado apresentada
à Pós-Graduação da Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção
do título de Mestre em Educação
Física, área de concentração
Educação Física e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Helena Altmann

Este exemplar corresponde à versão final da
Dissertação de Mestrado defendida por Liane
Aparecida Roveran Uchoga e orientada pela Profa.
Dra. Helena Altmann.



Assinatura do orientador

Campinas
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
 DULCE INÊS LEOCÁDIO DOS SANTOS AUGUSTO – CRB8/4991 - BIBLIOTECA “PROF.
 ASDRUBAL FERREIRA BATISTA”
 FEF - UNICAMP

Uc4e	<p>Uchoga, Liane Aparecida Roveran, 1985- Educação física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidade em diferentes conteúdos / Liane Aparecida Roveran Uchoga. --Campinas, SP: [s.n], 2012.</p> <p>Orientador: Helena Altmann. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.</p> <p>1. Gênero. 2. Educação Física. 3. Escola. 4. Relações interpessoais. I. Altmann, Helena. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.</p>
------	---

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Scholar Physical education and gender relationships: risk, trust, organization and sociabilities in different content.

Palavras-chave em inglês:

Gender

Physical education

School

Interpersonal relations

Área de Concentração: Educação Física e Sociedade.

Titulação: Mestre em Educação Física.

Banca Examinadora:

Helena Altmann [Orientador]

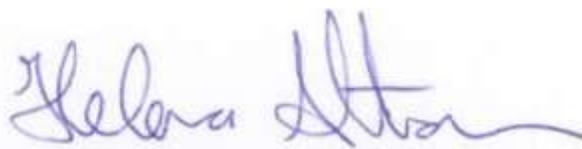
Claudia Pereira Viana

Jocimar Daolio

Data da defesa: 10-02-2012

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO JULGADORA

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Helena Altmann".

Helena Altmann
Orientadora

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Claudia Pereira Vianna".

Profa. Dra. Claudia Pereira Vianna

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Jocimar Daolio".

Prof. Dr. Jocimar Daolio

Agradecimentos

As pessoas que agradeço aqui são aquelas que, sem ordem de importância, contribuíram e tornaram possível a realização desse sonho e mais um passo dessa caminhada que iniciou-se em 2003, ano de ingresso no curso de graduação em educação física desta mesma faculdade.

Agradeço a minha orientadora Helena Altmann por sua dedicação e paciência no processo de orientação, aos membros da banca de qualificação, Jocimar Daolio e Ana Camargo e suas contribuições que naquele momento foram muito relevantes. Aos professores membros da banca de defesa pelo aceite do convite e suas honrosas contribuições.

Aos meus pais, pelo apoio, mesmo às vezes não concordando com minhas escolhas.

As meninas do grupo de pesquisa “Corpo e Educação” Marina, Aline, Camila, Mariana, Simone e Juliana, com as quais dividi as angústias, desafios e sorrisos durante todo esse processo.

A FAPESP, pela bolsa de dois anos, sem a qual eu não teria conseguido me ausentar da minha função de professora na Prefeitura Municipal de Americana, que também agradeço pelo aceite do meu pedido de afastamento.

Aos professores de educação física das duas escolas onde realizei a pesquisa pela compreensão e aceite da minha presença em suas aulas. Aprendi muito com eles nesse sempre inacabado processo de “ser” e “tornar-se” professora.

Ao meu companheiro Fábio pela paciência, compreensão, ajuda, conselhos e carinho durante todos os momentos desse processo.

Obrigada!

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. **Educação Física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos.** 2012. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012

RESUMO

Este trabalho buscou entender como se dão as relações de gênero nos diferentes conteúdos da educação física escolar. Por meio de uma pesquisa do tipo etnográfica, em três (3) séries de duas (2) escolas pertencentes à Região Metropolitana de Campinas, foram observadas aulas de educação física que apresentavam uma variação de conteúdos ao longo dos bimestres e realizadas entrevistas semiestruturadas, com professores/as e alunos/as das turmas. As análises feitas indicam que, embora no campo dos discursos da educação física haja práticas que são, a priori, genericadas (ginástica é feminina e o futebol masculino), no contexto pesquisado não foram essas determinações que interferiram na aprendizagem de meninos e meninas nas aulas, mas sim uma noção, compartilhada entre os sujeitos, da certeza de que os meninos eram mais aptos e capazes nas atividades independente do conteúdo, como se ser menino por si só já fosse indicativo de maiores habilidades corporais. Assim, de acordo com o campo, os meninos e meninas lidavam de maneiras distintas com aprendizagem de novos movimentos e conteúdos, sendo que eles arriscavam-se mais nas aprendizagens e demonstravam mais confiança nas próprias capacidades e habilidades e elas denotavam maiores capacidades de se organizar, as quais foram evidenciadas em alguns momentos nos conteúdos de ginástica. Nos conteúdos esportivos e/ou atividades que envolviam competição, a certeza do sucesso e crença na maior habilidade corporal dos meninos ficava evidenciada dada a situação de competição. Este trabalho permite entender como as construções de gênero influenciam nos modos de participar e aprender nas aulas de educação física, assim como a diversificação de conteúdos desta disciplina, em alguns momentos, pode ser um fator desconcertante das relações de gênero presentes na escola.

Palavras-Chave: Gênero; Educação Física; Escola; Relações Interpessoais.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. **Scholar Physical Education and Gender Relationships: Risk, trust, organization and sociabilities in different content.** 2012. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012

ABSTRACT

This dissertation aimed at understanding how the gender relationships take place in the different subjects of the scholar physical education. Using an ethnography-like research methodology, it was observed physical education classes from three (3) grades in two (2) schools from the Campinas Metropolitan Region, in which a variety of the content along each scholar bimester were present. It was also performed semi-structured interviews with the teachers and students from the observed grades. The developed analysis indicate that, although within the physical education speech there are practices that are, a priori, gendered (gymnastics is for girls and soccer is for boys), in the analyzed context such determinations did not interfere in the boys and girls learning in class. Nevertheless, a notion of boys being more skilled and capable of performing the activities, no matter the practice, were shared among the individuals, as if the fact of being boys alone indicate better body skills. Therefore, according to the field, boys and girls dealt differently when learning new movements and practices, and the boys used to risk more and seemed more self confident, while the girls denoted better organization skills, being more prominent during some moments at gymnastics classes. During the practices involving sports and competition, the certainty of the boys' success and the belief in their skills were clear. This work shows how the gender relationships influences the ways of participating and learning in physical education classes. It also illustrates how the content diversification, at some moments, could be a destabilizing factor in the gender relationships at school.

Keywords: Gender; Physical Education; School; Interpersonal Relations

LISTA DE SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EF	Educação Física
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
SEE	Secretaria de Estado de Educação
TCLE	Termo de consentimento livre esclarecido
USP	Universidade de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA.....	21
2.1. As relações de gênero	21
2.2. Abordagem etnográfica	24
2.3. Caminhos percorridos	28
2.4. As escolas, as turmas, o professor e as professoras	35
2.4.1. Escola Sônia	35
2.4.2. Escola Hortência	41
3. RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS: ENTRE O RISCO, A ORGANIZAÇÃO, A PARTICIPAÇÃO E A CONFIANÇA	47
3.1. Participação e prática (não) efetiva nas atividades	48
3.1.1. Não participação total: o que meninos e meninas faziam quando se afastavam das aulas?.....	49
3.1.2. Situações de participação não efetiva durante as atividades de aulas	55
3.2. O arriscar-se em novas aprendizagens corporais	66
3.3. Confiança nas (próprias) habilidades	71
3.4. Organização da prática: outras maneiras de se envolver com as atividades	80
3.5. Sobre aqueles que escapam... Ou evidências da habilidade como fator de inclusão/exclusão nas aulas.....	83
4. DIFERENTES SOCIABILIDADES A PARTIR DE TRÊS EIXOS DE CONTEÚDOS.....	93
4.1. Jogar bola e outros esportes coletivos.....	94
4.1.1. “Jogar de qualquer jeito”: diferentes sentidos de gênero no esporte e nas aulas	100
4.2. As ginásticas	112
4.3. Manifestações rítmicas, danças e atividades com música.....	120

4.4. Então... Voltamos à questão	124
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: MAIS DO QUE SÓ OS CONTEÚDOS.....	127
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
ANEXO I: Tabela de conteúdos da Proposta curricular do Estado de São Paulo.....	139
ANEXO II: Parecer do Comitê de ética e pesquisa.....	151
APÊNDICE I: Descrição de movimentos, jogos e brincadeiras	153
APÊNDICE II: Roteiro da entrevista docente.....	156
APÊNDICE III: Roteiro da entrevista discente.....	157
APÊNDICE IV: Entrevista discente	158
APÊNDICE V: Entrevista docente	180
APÊNDICE VI: Termo de consentimento livre esclarecido (professor, pais e direção)	188

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar no Brasil é marcada por um longo período em que o Esporte era o conteúdo hegemônico nas aulas (SOARES, 1996), as quais tinham como objetivo melhorar a técnica e o rendimento do corpo. Assim, seus objetivos eram baseados em pressupostos do esporte de alto rendimento, no qual os grupos deveriam ser homogêneos para que o treinamento fosse o mais adequado possível, tal concepção indicava que as aulas deveriam ser separadas por sexo, sob a justificativa de que as práticas necessitariam ser adequadas aos corpos de meninos e meninas, tidos como biologicamente diferentes. Esse processo de “esportivização” dos conteúdos iniciou-se a partir da década 1940 (SOARES, 1996; BRACHT, 1999), porém ele vem sofrendo desestabilizações, sobretudo, a partir do surgimento de diferentes concepções pedagógicas datadas entre o final de década 1980 e início dos anos de 1990.

O histórico da educação física escolar, apontado por alguns autores (CASTELLANI FILHO, 1994; ROSEMBERG, 1995; GOELLNER, 2003), demonstra menor participação de mulheres em relação aos homens em atividades que envolviam movimento ou que, de alguma forma, expunham o corpo em situações de combate e/ou contato físico direto. Assim, pautado apenas em concepções biológicas de corpo, esportes e lutas com maior contato físico, e/ou que exigiam mais força física e velocidade, não eram recomendados às mulheres, em virtude de sua suposta natureza mais frágil em comparação ao homem (GOELLNER, 2003).

Por muito tempo, tal participação foi vedada por decretos e leis que restringiam a participação feminina em algumas modalidades esportivas, ou ainda direcionavam atividades “mais leves” às mesmas. A título de exemplo, temos o decreto de Lei nº 3.199, baixado em 1941 pelo governo Vargas, através do Ministério da Educação, que foi regulamentado pela deliberação nº 7/65 e ficou em vigor até 1979. Tal decreto, em seu artigo 54 dizia: “[...] Às mulheres não se permitirão a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza” (BRASIL).

No decorrer da década de 1980, a educação física (EF) entra numa fase de grandes questionamentos (SOARES, 1996) e, no final desta década e início dos anos 1990, novas concepções de corpo e de EF – pautadas não só em conhecimentos da área biológica, mas

também das Ciências Humanas (como psicologia, sociologia, história e antropologia) – são construídas e com elas surgem novas propostas para a EF escolar. Dentre estas, estão a concepção construtivista, de João Batista Freire (1989), concepção críticoemancipatória, de Elenor Kunz (1991), concepção críticoesuperadora, de um Coletivo de Autores (1992), abordagem sociológica, de Mauro Betti (1991), abordagem cultural, de Jocimar Daolio (1995)¹ (BRACHT, 1999).

O processo de surgimento de tais concepções e abordagens foi concomitante ao movimento de extinção de aulas de EF predominantemente separadas por sexo, já que nestas abordagens o enfoque das aulas não mais eram a aptidão física e destreza técnica (SOARES, 1996).

Foi a partir do contexto de aulas mistas e seus impactos, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e relações entre meninos e meninas, que no decorrer da década de 1990 aparecem na área pesquisas que adotam a categoria gênero em suas análises (GOELLNER, 2003). Pesquisa realizada por Fabiano Pries Deivid ² et al. (2011) que buscou mapear o quadro teórico dos Estudos de Gênero na EF brasileira permite afirmar que estes “iniciaram-se no fim da década de 1980, ganhando expressão na década de 1990, com a consolidação de projetos em Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, além de teses, dissertações, livros e artigos” (DEVIDE et al., 2011, p.100). Esse período coincide com aquele em que novos “olhares” foram direcionados à área.

É também na década de 1990, mais precisamente no ano de 1994, que a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), a qual possui grande impacto na área, publica um número com a temática “Educação Física/Esportes e a questão do gênero” (RBCE, 1994, v.15, n.03), outro ponto que demonstra o embate acadêmico sobre as aulas mistas e a aprendizagem dos conteúdos. No editorial desse número temático da RBCE, Elenor Kunz já atentava para a relação entre os conteúdos abordados em aula e as desigualdades de gênero:

[...] O conflito de uma aula “mista” e a justificativa para a separação por sexo, é argumentado sobre o fato de que meninas não conseguem acompanhar, praticar com o mesmo empenho e competência o esporte, que os meninos. E ainda, que as meninas choram e reclamam muito (são mais sensíveis). E, os meninos, quando jogam com meninas, para não perderem o jogo, têm que se empenhar por eles e por elas. A busca de

¹ Para informações mais detalhadas sobre as abordagens, classificando-as em propositivas e não-propositivas consultar **Castellani Filho** (1999).

² Toda vez que um autor/a for citado pela primeira vez no texto e fora dos parênteses serão citados seu nome e sobrenome para que o leitor/a possa identificar o gênero da pessoa.

uma solução aqui parece ser a saída para a alternativa clássica: a ginástica e os esportes individuais. (KUNZ, 1994, p.225)

As exposições feitas por Kunz (1994) nesse editorial são provocações sobre representações de masculinidades e feminilidades estereotipadas que circulavam na época (às vezes ainda hoje) no imaginário social: meninas são sensíveis, não boas nos esportes e, em situações mistas, os meninos precisam se esforçar o dobro para ganhar. O autor, que não é um estudioso da área de gênero, usa essas provocações para dar início ao debate sobre as dificuldades das aulas mistas, principalmente no conteúdo esportivo, devido ao um longo processo histórico da EF brasileira em que essas aulas eram separadas por sexo. Os questionamentos aos quais nos remete esse editorial são: Meninas são mais sensíveis? Menos hábeis? As diferenças são inatas, por isso devemos separá-los nas aulas de EF? Que justificativas são utilizadas para legitimar essa separação?

Outro ponto dos levantamentos feitos por Kunz diz respeito ao conteúdo de esportes coletivos, nos quais os conflitos parecem estar mais presentes. Embora os esportes coletivos sejam apenas parte dos conteúdos que meninos e meninas deveriam aprender e praticar durante toda sua trajetória escolar, este aparece em muitas pesquisas que abordam o tema gênero, como conteúdo predominante nas aulas de EF.

Estudo de Mário Louzada et al. (2007) encontrou 11 trabalhos – três teses, cinco dissertações e um livro, fruto de uma tese – produzidos entre 1990 e 2005 cujo o tema eram as relações de gênero nas aulas de EF escolar (ROMERO, 1990, ABREU, 1990, SARAIVA-KUNZ, 1993, SOUSA, 1994, OLIVEIRA, 1996, FERREIRA, 1996, ALTMANN, 1998, VERBENA, 2001, DUARTE, 2003 e PEREIRA, 2004; DEVIDE, 2005) – o que demonstra também a problematização desse novo contexto de aulas mistas, em virtude do número de publicações desse período.

No total dos 11 trabalhos, em seis (6) o conteúdo de aula analisado pelo autor/a era de *esportes*; dois (2) *esportes e jogos*; dois (2) *esportes, jogos e brincadeiras* e um (1) apenas *jogo* foi o conteúdo analisado (BARROS, 2009, p.17). Além desses conteúdos, a tese de Eustáquia Salvadora de Sousa trabalha também com o conteúdo ginástico, já que seu trabalho intitulado “Meninos à marcha, meninas à sombra!” é uma pesquisa histórica na cidade de Belo Horizonte entre os anos de 1897 a 1994 e retrata o período em que a ginástica era utilizada para a

melhora do rendimento físico e construção de corpos baseados em padrões masculinos e femininos na sociedade (SOUSA, 1994).

Também em minha trajetória como estudante do ensino básico, o qual ocorreu durante a década de 1990 e início dos anos 2000, o principal conteúdo aprendido nas aulas de EF foram os esportes coletivos, com ênfase no voleibol e futebol e raras vezes handebol e basquete. Alguns jogos populares, como *queimada*, *pic-bandeira* e *bets* eventualmente eram organizados pelos próprios alunos nas aulas “livres” de EF, sem que tivessem um trato pedagógico específico.

Observa-se que apesar das diversas abordagens da EF escolar proporem o trabalho com diversos conteúdos nas aulas, grande parte das pesquisas que envolve a temática de gênero e EF se deram, predominantemente, em contextos de aulas que ministravam os conteúdos Esportes e Jogos. Tal dado indica que o Esporte parece continuar sendo o conteúdo predominante nas aulas de EF escolar.

Uma pesquisa feita com alunos do Ensino Médio, realizada por Fabiano Pries Devide (2008), sobre os conhecimentos assimilados na EF escolar aponta que meninos dizem ter aprendido basicamente esportes, enquanto que as meninas citam o voleibol – que também é um esporte coletivo – como aprendizagem predominante durante os anos escolares.

O conteúdo esportivo aparece também na fala de alunos de 5^a a 8^a série³ em pesquisa realizada por Marlon Cruz e Fernanda Palmeira (2009) em uma escola do estado da Bahia. Num universo de 144 estudantes, 41% citam ter estudado handebol, voleibol e futebol, 35% somente futebol, enquanto somente 13% relatam vários tipos de jogos e esportes. Além disso, 11% não souberam responder sobre o que aprenderam nas aulas de EF.

Também João F. M. França e Elisabete S. Freire (2009), em um estudo cujo objetivo foi verificar os conteúdos propostos por professores dos quatro anos finais do ensino fundamental (6^o ao 9^o ano), feito através de aplicação de questionários para 20 professores, demonstra que o bloco lutas, ginástica e atividades rítmicas apresentou menos frequência de indicação pelos professores. Já os jogos pré-desportivos, competitivos e cooperativos foram indicados por mais de 80% dos professores, assim como as modalidades esportivas, com ênfase no ensino de regras e das capacidades físicas.

³ Atualmente, o ensino fundamental é dividido em nove anos, sendo que a 8^a série é chamada de 9^o ano. Porém, como o currículo, na época da pesquisa, ainda se referia a séries, usarei essa nomenclatura em todo o texto, exceto quando me referir a pesquisas que usaram a nomenclatura em anos.

Este fato reforça a afirmação de que na EF escolar o conteúdo esportivo, com ênfase nos esportes coletivos, tem sido predominante, fato demonstrado não só pelas pesquisas de gênero, mas também naquelas que envolvem outros temas da EF escolar (por exemplo: OLIVEIRA, 2006; 2010).

Diante desse contexto, o que queremos destacar é que entre as problematizações, diferenças, vantagens e desvantagens apontadas em aulas mistas de EF, existe uma predominância de análises das relações de meninos e meninas no conteúdo esportivo, uma vez que este parece continuar tendo grande centralidade nas aulas de EF, como demonstram as pesquisas citadas anteriormente.

Mas, e quanto aos outros conteúdos? Que tipos de relações são estabelecidas em aulas de ginástica, capoeira, luta, dança etc. Diferentes conteúdos propiciam distintas relações de gênero? Conteúdos esses que também deveriam fazer parte, de acordo com as diversas abordagens apresentadas, da EF escolar.

Não significa dizer que o esporte seja a causa das desigualdades de gênero produzidas nas aulas de EF, porém temos atualmente uma produção mais ampla que analisa as relações de gênero nesse conteúdo, havendo pouca produção em relação aos outros conteúdos da cultura corporal. Ainda que, muitas vezes, o conteúdo esportivo seja predominante, sabemos que muitos/as professores/as também ministram outros tipos de aulas, que não só as baseadas nos esportes.

No Estado de São Paulo, por exemplo, no ano de 2008 foi implementada uma proposta curricular com conteúdos variados de EF ao longo dos bimestres e séries do Ensino Fundamental II e Médio. No ano de 2009, tal proposta tornou-se currículo para todas as unidades de ensino do Estado de São Paulo, com conteúdos propostos através do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2008).

Assim, esta pesquisa de mestrado teve como objetivo analisar as relações de gênero em aulas de EF com diferentes conteúdos, de modo a compreender como a diversificação destes interfere nas relações de gênero.

A fim de garantir a observação de aulas com conteúdos diversificados, optamos por observar aulas de EF cujo professor seguisse a proposta curricular do Estado de São Paulo. Essa estratégia metodológica teve por objetivo não analisar a proposta curricular em si, mas sim

as singularidades e sociabilidades que cada um dos conteúdos pode proporcionar a meninos e meninas nas aulas.

Dessa forma, os questionamentos que levamos a campo foram: como a diversificação de conteúdos e a forma de abordá-los interfere nas relações de gênero estabelecidas? Estariam os conteúdos da EF e, neste caso, os esportes, atrelados às desigualdades de gênero produzidas nas aulas? Diversificar os conteúdos promove outras situações de convivência entre os gêneros?

Embora o currículo não se proponha objetivamente a promover igualdade de gênero, mas sistematização e diversificação dos conteúdos, de forma que não sejam trabalhados apenas os quatro esportes tradicionais (futebol, handebol, voleibol e basquetebol), o objetivo desse trabalho foi investigar como essa diversificação interfere nas relações de gênero, diminuindo desigualdades e promovendo situações de convivência e aprendizagem coeducativas⁴.

A investigação sobre os questionamentos levantados nesta pesquisa foi feita através de um estudo etnográfico em duas escolas estaduais, localizadas em duas cidades diferentes, nas quais os professores seguiam os conteúdos propostos pelo currículo de EF do Estado de São Paulo.

Adiante apresentamos uma discussão mais ampla sobre o conceito de gênero, seu surgimento a partir dos estudos feministas, trazendo as discussões produzidas no campo dos estudos de gênero, de maneira mais ampla e, especificamente, no campo da EF.

⁴ As aulas coeducativas são aquelas em que são propostos às alunas e alunos os mesmos conteúdos e atividades, além disso, ambos participam juntos das atividades propostas em aula (SARAIVA-KUNZ, 1993).

2. ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA

2.1. As relações de gênero

O conceito de gênero que estudamos e dialogamos hoje tem sua origem ligada à história do movimento feminista ocidental iniciado, sobretudo, na segunda década do século XIX.

Neste período, de acordo com Adriana Piscitelli (2002), a idéia de direitos iguais à cidadania, pressupondo igualdade entre os sexos, impulsionou uma mobilização feminista no Continente Europeu e América do Norte, tratava-se de uma luta na qual o sujeito político em questão eram as mulheres. Assim, salienta Piscitelli (2002, p.2):

Entre as décadas de 1920 e 1930 as mulheres conseguiram, em vários lugares, romper com algumas das expressões mais agudas de sua desigualdade em termos formais ou legais particularmente no que se refere ao direito ao voto, à propriedade e ao acesso à educação.

Mas o movimento feminista, longe de ser linear, passou por diversos momentos de tensões e discussões em torno das possibilidades analíticas da categoria mulher, sendo caracterizado historicamente por três fases ao longo das décadas do século XIX. De acordo com Guacira Lopes Louro (2003) a chamada “primeira onda do feminismo” é marcada pela luta pelo direito ao voto, buscava-se, dessa maneira, igualdade política entre os sexos. Já na sua “segunda onda”, além de questões políticas, o movimento feminista preocupava-se também com questões teóricas em torno do assunto na busca da desconstrução do patriarcado. Neste período, de acordo com Marilise Matos (2008, p.338), “[...] se passou a valorizar significativamente mais o diferencialismo e a afirmação política das diferenças (identitárias substantivamente, mas não apenas elas) do que propriamente a igualdade e o igualitarismo”. A “terceira onda” do feminismo caracteriza-se pela organização das mulheres que se unem para formar revistas, grupos de estudos e promover eventos a fim de avançar os estudos que davam visibilidade as mulheres (LOURO, 2003).

É justamente a partir do debate de que as mulheres não eram todas iguais, pois outras categorias como raça e classe marcam suas subjetividades e também da afirmação política das diferenças, iniciada na segunda onda do feminismo, que a categoria gênero irá substituir a categoria mulher, até então central nos estudos feministas. Matos (2008) argumenta que na área de estudos sobre as mulheres, o surgimento da categoria gênero irá causar um divisor de águas entre as feministas, pois, tal conceito vai diferenciar-se do conceito biologizante de “sexo” e “diferença sexual” até então era usado nos estudos feministas, para levar-se em conta o caráter social das construções do “ser mulher”. Dessa forma, se antes havia algo em comum entre todas as mulheres, agora, na categoria gênero, essas semelhanças universais serão contestadas.

Assim, devemos considerar como retrata Piscitelli (2002), que os estudos de gênero se desenvolveram no marco dos estudos sobre a mulher compartilhando, mas também contestando vários de seus pressupostos. Além disso, não existe um conceito único e universal de gênero, uma vez que esse também vem se modificando historicamente a partir dos estudos e dos estudiosos que compõe essa área.

O conceito de gênero, num primeiro momento, de acordo com Linda Nicholson (2000), contestava o “determinismo biológico”, no qual a biologia é dada como determinante e explicativa do como uma pessoa é ou será. Ao contrário disso, a biologia seria apenas a base sobre a qual os significados sociais e culturais são construídos, seria então, o que a autora chama de “fundacionalismo biológico”:

Tal concepção do relacionamento entre biologia e socialização torna possível o que pode ser descrito como uma espécie de noção “porta-casacos” da identidade: o corpo é visto como um tipo de cabide de pé, no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos à personalidade e comportamento. (NICHOLSON, 2000, p.12).

Esse uso do “fundacionalismo biológico” na formulação do conceito de gênero é criticado por Nicholson por estabelecer um “eu” biológico como uma constante. Ao contrário disso, Nicholson argumenta que a maneira de olharmos e interpretarmos os fenômenos biológicos também é influenciado pelo caráter social. Para isso a autora usa como referência a obra de Thomas Laqueur⁵ (1990), autor que mostra como as interpretações biológicas de homens e mulheres foram sofrendo inúmeras transformações ao longo do tempo. Uma delas é que, antes, os

⁵ LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. 2001

corpos de homens e mulheres eram vistos como iguais, sendo as mulheres alguém com órgãos sexuais exatamente iguais só que localizados dentro do corpo, em razão de ela não ter se desenvolvido na escala social. Tal interpretação mostra como o social era definidor e/ou explicativo de um corpo tornar-se homem ou mulher e não o inverso. Seguindo essa lógica, Nicholson (2000) expõe que, na categoria gênero, devemos pensar o corpo, usando as palavras da autora: “mais como uma variável do que uma constante” (p.14).

Gênero é entendido também como uma categoria de análise (SCOTT, 1995) que propicia observarmos e analisarmos o que se define por masculino e feminino, não como um dado, mas como construções culturais sobre as diferenças percebidas entre os sexos. Joan Scott (1995) considera que pensar gênero como uma construção social e relacional não descarta as diferenças biológicas existentes entre os sexos, mas que, baseadas nessas diferenças, outras são construídas. Essas construções dizem respeito ao modo de se vestir, atitudes, comportamentos, funções e lugares sociais entre outros.

Assim, a autora define gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornecem um meio de decodificar o significado e compreender as complexas formas de interação humana.” (p.89). Além disso, ainda de acordo com Scott, ao utilizarmos gênero como uma categoria de análise, deve-se considerar o caráter relacional desse conceito, ou seja, as construções de feminino só são possíveis quando relacionadas às de masculino e vice versa que são marcadas também por raça, classe social e, no caso da EF, como apontado por Helena Altmann (1998), também pelas habilidades físicas.

É essa rede de categorias, dentro da categoria gênero, que irá formar as relações de poder existentes em um determinado contexto, nas quais o “Gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.86). Nesse caso, o debate volta-se para o campo do social, pois é nele que se constroem e se produzem as relações de desigualdades (LOURO, 2003).

Judith Butler (2003), assim como Scott, também afirma que gênero estabelece interseções com raça, classe e etnia, sendo impossível separar a noção de gênero das interseções políticas e culturais em que ela é produzida e mantida.

Butler também questiona sobre a inexistência de um sujeito pré-discursivo, pois, para ela, os sujeitos vão constituir-se nos discursos, seja confirmando-os ou reiterando-os, sendo esses discursos binários e naturalizados.

De acordo com a autora, “essa produção do sexo como pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por *gênero*” (Butler, 2003, p.25-26, grifo da autora). Assim, para ela não existe um sexo natural sob o qual o gênero é construído, uma vez que os fenômenos “naturais” também são interpretações carregadas de sentidos sociais e culturais, como apresentado no estudo de Laqueur (1990).

Nesse caso, as identidades de gênero não são binárias, nem mesmo fixas, pois a idéia de fixidez reside do fato de existir um fundo biológico na constituição desta.

No entanto, para a autora, as identidades são um espaço para negociações e estão em constante diálogo com os contextos que são vivenciados pelos sujeitos. Logo, a referência binária não dá conta de explicar os sujeitos reais, pois estes “escapam” da definição de “isto ou aquilo”, só sendo possível estabelecê-los nessa lógica, por meio dos discursos.

Assim, parece que, para Butler, o ponto chave das construções de gênero será o domínio discursivo, que no caso da cultura ocidental, na qual vivemos, irá colocar o discurso médico e biológico como produtor de verdades absolutas.

É a partir dessas “verdades” dadas pelo discurso biológico que desigualdades e diferenças serão justificadas, não só no campo da EF e dos esportes, mas por todas as instâncias sociais em que os sujeitos circulam.

2.2. Abordagem etnográfica

Com o objetivo de entender como se dão as relações de gênero em aulas de EF que abordam os diferentes conteúdos da EF escolar, utilizamos nesse trabalho as contribuições da etnografia aplicada a esse campo.

Quando pensamos em “conteúdos da EF” muitos poderiam ser os olhares dados a esse objeto – poder-se-ia estudar a apropriação dos conteúdos pelos professores, bem como pelos discentes ou analisar os conteúdos do currículo em si – entre tantas outras possibilidades.

Porém, neste trabalho escolhi entender as relações de gênero estabelecidas em aulas *com* diferentes conteúdos, a fim de perceber como as relações de gênero estão condicionadas – pelo menos em parte – pelos conteúdos desenvolvidos. Dessa forma escolhi fazê-lo através de um estudo etnográfico de aulas de EF, que para tal precisavam, necessariamente, abordar diferentes conteúdos.

Foi a partir desse objetivo – de entender as relações de gênero em diferentes conteúdos – que fui a campo. Esse foi o caminho escolhido entre os múltiplos e diversos possíveis e aqui partilho de Clifford Geertz (1989) a afirmação de que *“O ecletismo é uma autofrustração, não porque haja somente uma direção a percorrer com proveito, mas porque há muitas: é necessário escolher”* (p.15, grifo nosso).

Parti do pressuposto que estaria imersa em um campo, a priori, desconhecido, não porque nunca tivesse adentrado nele, mas porque não o tinha observado na condição de pesquisadora/observadora, depois de passar um ano no curso de Mestrado, grupo de estudos, leituras, ou seja, “mergulhada” nas teorias e discussões acadêmicas.

Embora se tratasse de um ambiente escolar, no qual já havia estado durante 11 anos (da 1ª série até o 3º ano do Ensino Médio) como estudante, um ano como estagiária do curso de EF e mais três anos como professora da disciplina analisada, muitas vezes, esse ambiente tão familiar, no qual já havia estado presente em mais da metade da minha vida, era ao mesmo tempo tão estranho, já que sua dinâmica, na maioria das vezes, em nada se parecia com as dinâmicas vividas por mim como estudante, estagiária e mesmo como professora. Ou quando se aproximavam, os sentidos dessas dinâmicas se modificavam mediante a minha condição de observadora/pesquisadora.

Essa percepção de novas e/ou diferentes dinâmicas e sentidos de aulas, escola e professores, remetem-nos aos escritos de Geertz (1989), o qual considera que os atores de um campo estão submersos em ações que, para eles, têm um determinado significado. Assim, nesse “novo” universo escolar eu era uma “estranha”, pois não era aluna, nem estagiária e nem professora. Era, a princípio, o outro que olhava de fora.

Dessa maneira era alguém que voltava à escola (depois de alguns meses longe dela, pois estava afastada de minha função de professora) na busca de entender as construções, sentidos e concepções de gênero presentes durante a aprendizagem dos diferentes conteúdos nas aulas de EF e seus significados, bem como as relações de poder estabelecidas.

A etnografia surge, assim como outros métodos de pesquisa qualitativa, como uma abordagem de pesquisa das ciências sociais, a partir de uma constatação de que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, tornando impossível analisá-los somente por leis da física ou biologia.

A partir de Geertz (1989) e suas considerações sobre o conceito de cultura, adotamos a etnografia como método para entender os questionamentos levantados nessa pesquisa:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, a procura de significados. (GEERTZ, 1989, p.15).

Para entendermos o contexto estudado utilizamos aquilo que Geertz (1989) chama de “descrição densa”, ou seja, é uma aproximação, seguida de uma familiarização com o campo de estudo, a fim de que se possa entender o significado das ações para o grupo nele inserido. De acordo com Geertz (1989, p.20):

O ponto a enfatizar agora é somente que a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coleta de dados – é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas as outras, que são simultaneamente estranhas irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro aprender e depois apresentar.

Desta forma, para o autor, fazer etnografia é tentar construir uma leitura daquilo que, a princípio parece “estranho”, desconectado e fragmentado. Nesse caso, a cultura é um documento público, ou seja, “*cultura é pública porque o significado o é*” (GEERTZ, 1989, p.22, grifo nosso). De acordo com o autor, as ações têm um determinado significado no contexto estudado, que pode não ser - e muitas vezes não é - o mesmo se elas estivessem em outro contexto.

Assim o que o pesquisador/etnógrafo faz é tentar entender e reconstruir uma leitura do universo pesquisado considerando que “*os textos antropológicos são eles mesmo interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão (por definição, somente o “nativo” faz a interpretação de primeira mão: é a sua cultura)*” (GEERTZ, 1989, p.25).

A autora Marli André (1995), ao apropriar-se do conceito de etnografia e suas aplicações em pesquisas na área da educação, considera que o pesquisador/a na escola realiza um estudo de tipo etnográfico, já que normalmente o tempo de permanência deste na escola não é tão extenso quanto aos estudos que os etnógrafos fazem nas tribos e comunidades. Mesmo assim, de acordo com a autora, nesse tipo de pesquisa o pesquisador/a é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, assim, eles são mediados pelo instrumento humano, permitindo que este responda ativamente às circunstâncias que o cercam, de forma que ele modifique, se necessário, a forma de coleta de dados ainda durante o desenrolar do trabalho.

Aqui, caracterizamos este estudo como de tipo etnográfico, que é definido por Marli André (1995) como um estudo que utiliza os mesmos instrumentos da pesquisa etnográfica, porém o tempo de permanência em campo pode ser reduzido, se o pesquisador fizer parte do mesmo universo cultural do campo pesquisado. Segundo a autora, esse tipo de estudo caracteriza-se por três técnicas específicas: a observação participante, entrevistas e análise de documento. No entanto, o/a pesquisador/a pode escolher quais técnicas servirão para seu estudo, assim como combiná-las de acordo com o que julgar necessário.

Nesta pesquisa, foi utilizada, num primeiro momento, a *observação* com anotação simultânea no diário de campo, além das conversas informais com professor/a e alunas/os, que ocorreram durante todo o processo de coleta de dados.

Num segundo momento, foram realizadas entrevistas com os/as professores/as das salas observadas, para identificar suas dificuldades/facilidades em trabalhar tais conteúdos com meninas e meninos, além de possibilitar a apropriação das interpretações docentes sobre as relações de gênero e aprofundar as análises provenientes da pesquisa de campo a partir do ponto de vista docente.

Entre os discentes, também aconteceram entrevistas, além de conversas informais, que foram de suma importância para entendimento das situações que ocorreram durante as aulas.

Os roteiros⁶ das entrevistas, tanto docente quanto discente, foram elaborados a partir do que foi observado durante a pesquisa de campo, elencando pontos importantes para entender aquilo que estava sendo observado. As entrevistas foram gravadas e transcritas, porém,

⁶ Os roteiros de entrevista, bem como a transcrição na íntegra encontram-se, respectivamente, nos apêndices II, III, IV, V.

para clarear a leitura das transcrições de entrevistas foram corrigidos erros de português e concordância verbal, com o cuidado de não alterar o conteúdo das falas, palavras inseridas para facilitar o entendimento aparecerão entre colchetes [].

2.3. Caminhos percorridos

Como o objetivo desta pesquisa era analisar as relações de gênero estabelecidas na aprendizagem dos diversos conteúdos da EF escolar, com a finalidade de entendermos se a diversificação de conteúdos interfere nas relações de gênero estabelecidas, em primeiro lugar precisávamos garantir que observaríamos aulas de EF em que o docente trabalhasse com vários conteúdos e não somente com esportes coletivos, como ocorre em muitas escolas.

A partir dessa delimitação metodológica, nosso primeiro “problema” era como garantir essa diversidade. Uma possibilidade seria percorrer as escolas públicas da região de Campinas de maneira aleatória para tentarmos encontrar professores que trabalhassem com uma diversidade de conteúdos em suas aulas. Porém, devido ao tempo do Mestrado, no qual a pesquisa de campo estava restrita a um ano e aliado ao fato de que nem sempre as informações obtidas em um único contato com as escolas e professores são precisas o suficiente para a delimitação do campo, esse caminho parecia impossível de realizar durante o período do Mestrado. Além disso, acreditamos que tal levantamento por si só certamente daria uma nova pesquisa.

Diante dessa situação, a estratégia utilizada foi observar aulas de EF cujos professores seguissem o currículo do Estado de São Paulo, em vigor desde 2008, uma vez que este propõe uma diversificação dos conteúdos de EF a partir de cinco eixos de conteúdos: ginástica, esporte, luta, jogo e atividade rítmica.

A análise desse currículo evidencia que ele apresenta uma diversificação dos conteúdos da cultura corporal, sistematizando-os ao longo dos bimestres e séries do ensino fundamental e ensino médio⁷. Assim, entende-se que a implementação desse currículo na rede estadual cria uma possibilidade de que, de alguma maneira, os estudantes das escolas públicas

⁷ O quadro completo com todos os conteúdos sugeridos pelo currículo encontra-se no anexo I.

estaduais tenham contato com outros tipos de aprendizagens, além daquelas possibilitadas pelos esportes coletivos (futebol, voleibol, basquetebol e handebol) que frequentemente têm sido mais abordados na disciplina de EF.

Destaco que o nosso foco foi observar as relações de gênero estabelecidas a partir de aulas com diferentes conteúdos da EF. Assim a pesquisa não se constituiu no estudo *dos* conteúdos, e sim *nos* conteúdos do currículo, fazendo aqui uma aproximação de Geertz ao considerar que os antropólogos (ou pesquisadora, neste caso) “não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças), eles estudam nas aldeias” (GEERTZ, 1989, p.22).

Portanto, o que nos interessava era se o docente seguia os blocos de conteúdos sugeridos pelo currículo, não necessariamente na ordem que eles estavam dispostos ao longo dos bimestres e nem na abordagem metodológica proposta por ele.

Embora essa dissertação não tenha como objetivo analisar o currículo de EF da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, cabe aqui pontuarmos algumas informações sobre ele.

Esse currículo foi implementado no ano de 2008, inicialmente como uma proposta curricular. Ao longo desse mesmo ano foram elaborados os Cadernos do Professor, nos quais há delimitação dos conteúdos por bimestre e sugestões de atividades de aprendizagem, avaliação e recuperação. Na elaboração do currículo, bem como dos Cadernos do Professor, participaram Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches e Mauro Betti⁸.

No início do ano de 2008 foi publicado o texto base⁹ da proposta para o currículo da disciplina de EF, no qual se encontram dois conceitos chaves da elaboração da proposta: o conceito do “Se - movimentar”, elaborado por Elenor Kunz (1991) e, o conceito de “cultura de movimento”, elaborados por autores que entende e explica a EF a partir da perspectiva das Ciências Humanas, entre esses estão Jocimar Daolio (1995) e Elenor Kunz (1991) e Mauro Betti (1991).

De acordo com o documento, o termo “cultura de movimento” está relacionado aos conteúdos produzidos na e pela cultura relacionados com o uso do corpo. Tais usos que vêm sendo acumulados historicamente e transmitidos às novas gerações:

É nesse sentido que, nesta Proposta Curricular, afirma-se que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as

⁸ Os nomes dos autores seguem em ordem alfabética.

⁹ O texto está disponível em: www.rededosaber.sp.gov.br, acessado em janeiro de 2010.

quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes. (SÃO PAULO, 2008, p.42)

Nota-se que o texto base já apresenta uma visão de EF que se expressa por uma variedade de conteúdos entre eles os jogos, as ginásticas, as danças, as lutas e também os esportes. Tal diversificação era justamente o que procurávamos durante o percurso metodológico desta pesquisa.

Já o termo “Se-Movimentar”, com o “Se”, como explica Kunz, colocado antes do verbo, enfatiza que cada um é autor de seus próprios movimentos que, por sua vez, são carregados de emoções, desejos e possibilidades indicando intencionalidade nas ações e não apenas de referências externas. Assim:

Pode-se definir o Se-movimentar como a expressão individual e/ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; É a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/conhecimentos, movimentos, condutas etc.) de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos. (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2008, p.43)

Na proposta, os conteúdos de EF para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio estão dispostos ao longo das séries sobre grandes eixos de conteúdos: esporte, jogos, ginástica, luta e atividade rítmica¹⁰, como já destacado anteriormente. (idem, p.43).

O documento, ao expor as diretrizes sobre o trato dos conteúdos da 5^a a 8^a séries, apresenta que nesse nível de ensino o objetivo, segundo a proposta, é a diversificação, sistematização e aprofundamento das experiências do Se-Movimentar nos eixos de conteúdos, permitindo assim que os/as alunos/as estabeleçam novos significados para as experiências vividas anteriormente, sejam elas nos anos iniciais do ensino fundamental e/ou mesmo fora do ambiente escolar.

Em 2009, a proposta curricular tornou-se currículo oficial e foram elaborados também os Cadernos do Aluno, desenvolvidos “para cerca de 3,3 milhões de estudantes da 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental II e Ensino Médio¹¹”.

No ano de 2010 foi criado um curso de especialização desse currículo para os professores da Rede Estadual através do programa REDEFOR, que é fruto de um convênio entre

¹⁰ Essa delimitação de conteúdos não foi originalmente feita por esses autores, tais conteúdos são apresentados pelo Coletivo de Autores (1992) através do livro Metodologia do ensino de Educação Física.

¹¹ Disponível em: www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009, acessado em Março de 2010.

a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e três universidades paulistas (USP, UNICAMP e UNESP)¹². Esse curso em 2011 encontra-se na sua segunda turma.

Embora esse currículo não seja necessariamente seguido por todos os professores da Rede Estadual Paulista, dado o tamanho e a diversidade que engloba toda a rede – por exemplo, ao procurarmos professores para a realização da pesquisa, nem todos informaram seguir a proposta –, entendemos que ele possibilita maior diversificação e sistematização dos conteúdos. Além disso, iniciativas como o curso de especialização citado anteriormente têm sido tomadas para que os professores entendam-no e o utilizem para orientar sua prática didática cotidiana.

Portanto, ao selecionar professores que seguissem os conteúdos desse currículo – e não necessariamente a abordagem proposta por ele –, garantiríamos a observação de uma gama maior de conteúdos, entre eles a ginástica, atividades rítmicas, lutas esportes individuais e coletivos, garantindo assim o critério da diversificação, foco central dessa pesquisa.

A partir da delimitação descrita anteriormente, no primeiro semestre de 2010, mais especificamente nos meses de fevereiro e março, iniciei contato com algumas escolas e professores/as de EF de acordo com dois critérios de seleção: que o docente estivesse seguindo os conteúdos do currículo de EF adotado pela Rede Estadual de São Paulo e que fossem efetivos¹³ nas turmas.

Dado o grande número de escolas estaduais existentes na Região Metropolitana de Campinas, onde seria realizada a pesquisa, decidimos que seria mais fácil procurar inicialmente professores/as que atendessem aos critérios estabelecidos e, a partir deles, entrar em contato com as escolas. Dessa forma, entrei em contato com professores/as que tinham se formado em uma instituição pública, localizada em Campinas, além daqueles que, na época, faziam parte de um curso de especialização em EF escolar oferecido pela mesma instituição.

No caso dos professores formados na instituição e que atuavam na Rede Estadual, encontrei cinco (5) professores. Entre esses, dois (2) trabalhavam com ensino fundamental I e, dos outros três (3), apenas um (1) deles afirmou trabalhar com os conteúdos propostos pelo currículo e se dispôs a participar da pesquisa.

¹² Informações obtidas pelo site:

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Home/Buscadenot%C3%ADcias/tabid/193/language/pt-BR/Default.aspx>

¹³ Professor efetivo é aquele que está na escola por meio de concurso público, sendo o seu cargo garantido na escola em que atua. Também existem na rede estadual os professores temporários, os quais podem mudar de turma caso o professor(a) efetivo volte ao seu cargo.

Do curso mencionado, no qual havia, na época, 50 participantes, apenas um professor e uma professora disseram trabalhar com o currículo e se dispuseram a participar da pesquisa.

Assim, a partir da seleção desses três professores, entrei em contato com as escolas localizadas em três cidades diferentes, todas pertencentes à região metropolitana de Campinas¹⁴.

Dois escolas, na época, se encontravam em greve, fui informada de que voltariam em algumas semanas. A terceira não havia aderido à greve da Rede Estadual e foi nessa, portanto, que consegui iniciar as observações em meados do mês de abril de 2010. Quanto às outras, em uma o trabalho foi principiado no início de maio e na outra em meados do mesmo mês.

Apesar de ter delimitado no projeto inicial que as observações seriam feitas em apenas uma escola, decidimos que realizaríamos um mês de observação nas três escolas para que, a partir daí, decidíssemos em qual delas a pesquisa continuaria, pois entendemos que só assim garantiríamos escolher o profissional que de fato trabalhasse com os diferentes conteúdos.

Nas três escolas, os professores não ministravam aulas para a 8ª série. Portanto decidimos observar as 5ª, 6ª e 7ª séries, para que pudéssemos abranger uma maior gama de conteúdos, já que de acordo com o currículo, os conteúdos são sistematizados ao longo dos bimestres e séries e alguns não se repetem entre as séries, como é o caso da ginástica artística e ginástica rítmica, que são contempladas na 5ª e 6ª séries, respectivamente.

Ao final de um mês de observações nas três escolas, temi que não conseguiria me aprofundar no campo de pesquisa devido ao grande número de salas observadas, afinal eram um total de oito (8) turmas. Em virtude dessa percepção, decidimos continuar a pesquisa em apenas duas, das três escolas selecionadas inicialmente. A opção por duas escolas, e não apenas uma, como delimitamos no início do projeto de pesquisa, veio pela possibilidade de contrastar as duas realidades, buscando encontrar semelhanças e diferenças no que diz respeito às relações de gênero nas aulas. O critério foi eliminar a escola na qual haviam sido feitas menos observações até aquele momento.

¹⁴ A Região Metropolitana de Campinas é composta por 19 municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antonio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

Assim sendo, o campo com o qual dialogo, explico e questiono nesta pesquisa são as escolas Sônia e Hortência¹⁵. As observações se deram pelo período de dois bimestres (2º e 3º) e mais alguns dias em que foram realizadas entrevistas com alguns alunos e alunas das turmas observadas.

No contexto das aulas, nas duas escolas pesquisadas a colocação em prática do currículo obedeceu a sequência de conteúdos sugeridos, porém não seguiram a mesma abordagem teórico-metodológica. Na verdade, é difícil rotular qual a abordagem seguida nas aulas pelas professoras e professor, uma vez que na prática cotidiana é difícil estabelecer uma classificação rígida sobre o desenvolvimento das aulas. Porém, a maneira de organizar as aulas, a postura do professor/as durante as aprendizagens e o tipo de avaliação nos fornecem algumas pistas da concepção de EF que dava sentido às aulas desenvolvidas.

Quanto aos processos avaliativos, na escola Sônia as professoras adotavam um sistema de avaliação prática, na qual os estudantes deveriam demonstrar um domínio corporal mínimo do conteúdo aprendido no bimestre. Também realizavam prova escrita, a qual envolvia regras e processo histórico do conteúdo estudado.

Já na escola Hortência, o professor utiliza como critério de avaliação a participação nas aulas, além de trabalhos, pesquisas e avaliações escritas que buscavam sintetizar o que os estudantes haviam aprendido nas aulas.

No primeiro bimestre de observação, nas duas escolas estavam sendo ministrados os mesmos conteúdos, estes eram todos relacionados aos esportes coletivos.

Na escola Hortência, a qual havia ficado em greve por um tempo, pude observar aulas referentes a alguns conteúdos do 1º bimestre, conteúdos estes não observados na escola Sônia.

Em ambas as escolas foram utilizados, como estratégia de aprendizagem, jogos e brincadeiras, muitos deles até mesmo sugeridos no currículo da Rede Estadual de São Paulo: “passa 10”, “base 4” e “queimada”¹⁶.

Já no 3º bimestre, foram ministrados os conteúdos de ginástica rítmica na 6ª série e ginástica artística na 5ª série. Enquanto na 7ª série foram observadas aulas de

¹⁵ O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo CEP (ANEXO: II). De acordo com os critérios desse comitê e também para preservar os participantes dessa pesquisa, todos os nomes utilizados aqui são fictícios.

¹⁶ A explicação detalhada desses jogos, bem como os outros que aparecerão ao longo do texto e movimentos específicos de cada prática corporal consta no Apêndice I: Descrição de movimentos, jogos e brincadeiras.

manifestações rítmicas nacionais e ginásticas de academia. A seguir apresentamos, para melhor entendimento, tabela com os conteúdos trabalhados durante os dois bimestres de observação:

2º BIMESTRE		
ESCOLA	SÉRIE	CONTEÚDOS
Sônia	5ª série A	<i>Futsal; capacidades físicas</i>
Hortência	5ª série E	<i>Futsal; capacidades físicas</i>
Sônia	6ª série A	<i>Basquetebol, capacidades físicas;</i>
Hortência	6ª série E	<i>Atletismo (saltos e corridas); Manifestações rítmicas nacionais; Basquetebol</i>
Sônia	7ª série A	<i>Futsal; Futebol;</i>

Quadro I: conteúdos observados no 2º bimestre

3º BIMESTRE		
Sônia	5ª série A	<i>Ginástica artística; Capoeira</i>
Hortência	5ª série E	<i>Ginástica artística;</i>
Sônia	6ª série A	<i>Ginástica rítmica;</i>
Hortência	6ª série E	<i>Ginástica rítmica e acrobática</i>
Sônia	7ª série A	<i>Ginástica de academia; Manifestações rítmicas nacionais;</i>

Quadro II: conteúdos observados no 3º bimestre

As entrevistas ocorreram ao final das observações. Em cada uma das turmas observadas foram selecionadas quatro meninas e quatro meninos que eram menos participativos durante as aulas observadas e o mesmo número de meninos e meninas que percebi como bastante ativos e proativos no decorrer das aulas. Portanto o critério de seleção dos alunos/as para as entrevistas foi o envolvimento e participação efetiva nas aulas.

As entrevistas foram realizadas em duplas ou trios (neste caso, quando solicitados pelos alunos/as), obedecendo-se os pares de amizade que também coincidiram com os critérios de participação. Foi estabelecido um roteiro, com alguns pontos que nortearam a conversa. Em média, cada entrevista teve duração de 15 a 20 minutos

Também foram realizadas entrevistas com as professoras e professor no final do primeiro bimestre de observação, as quais também seguiram um roteiro com pontos e/ou assuntos sobre os quais os professores deveriam expor suas opiniões.

2.4. As escolas, as turmas, o professor e as professoras

2.4.1. Escola Sônia

As observações foram feitas em duas escolas públicas estaduais situadas em cidades diferentes, ambas pertencentes à Região Metropolitana de Campinas.

A escola Sônia, na qual as observações foram iniciadas em 19/04/2010, está situada em um bairro da periferia da cidade e atende adolescentes da 5ª série do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. No período da manhã, eram atendidas as 7ª e 8ª séries e apenas uma 6ª série, já no período da tarde eram atendidas as 5ª e 6ª séries. No noturno funcionavam as classes do Ensino Médio.

Nessa escola, o espaço disponível para as aulas de EF é uma quadra coberta, cercada com muros, local onde muitas vezes crianças e jovens ficavam pendurados observando as aulas de EF e/ou esperando o fim da aula para entrar e utilizar a quadra. Os observadores eram, em sua maioria, moradores do bairro, ex-alunos da escola ou alunos do período contrário, a maioria conhecia os alunos e alunas que participavam da aula, chamando-os pelo nome ou por apelidos.

Durante todo o período em que estive na escola, não vi nenhuma menina em cima do muro mexendo com alunos e alunas e/ou esperando para utilizar a quadra, essa parecia ser uma prática do público masculino do bairro.

Também foram raras as vezes em que presenciei conflitos entre aqueles que aguardavam no muro e as professoras ou turmas em aula. Apenas dois fatos foram presenciados por mim: um em que o cadeado do portão que dava acesso à quadra foi entupido, para que a

professora não conseguisse abrir; outro no qual alguns meninos que estavam no muro jogaram propositalmente uma bola dentro da quadra durante a aula e na ocasião a professora disse que só devolvê-la-ia quando a aula terminasse fato que levou os meninos a começarem a ofendê-la verbalmente.

Já as meninas que estavam em aula eram constantemente chamadas pelos meninos que estavam no muro, na maioria das vezes o motivo eram as paqueras. Talvez por esse fato fosse mais comum, quando chegávamos à quadra, que as meninas corressem até o muro para observar se havia meninos do lado de fora.

Quando os horários de EF de duas turmas se chocavam, era utilizado o espaço do pátio coberto, no qual havia um pequeno palco, ou mesmo uma área cimentada descoberta localizada ao lado dele.

Nessa escola fui bem recebida pela coordenação e não tive em nenhum momento problemas para entrar e/ou conversar com a coordenadora e secretárias quando foi necessário. Na primeira visita, expliquei os objetivos da pesquisa, entreguei uma cópia do projeto e fiquei à vontade para decidir em quais turmas seria realizada a pesquisa.

Após conversar com a professora Júlia, com a qual havia entrado em contato anteriormente, descobri que ela não lecionava para as 5^a séries, pois essas eram atendidas no período da tarde, ela me esclareceu que a professora da tarde era bastante receptiva e o planejamento delas era elaborado conjuntamente.

A partir dessa primeira conversa, decidi que observaria uma 7^a série, pois esses eram alunos de Júlia há dois anos e a 6^a série, que era atendida no período da manhã. A escolha das turmas foi conforme compatibilidade de horários.

A princípio havíamos previsto no projeto que seriam observadas apenas turmas de um/a mesmo/a professor/ra. Porém, devido ao fato de ambas professoras estarem na escola por três anos e planejarem e seguirem a mesma linha de trabalho, decidi observar também a 5^a série, dando prioridade em acompanhar um maior número de conteúdos.

Após conversar com a professora Laura, que lecionava para as 5^a séries, decidi em qual turma faria as observações, seguindo também a compatibilidade de horário.

Características das turmas observadas

Na escola Sônia, acompanhei três turmas, duas da professora Julia e uma da professora Laura, pelo período de 19/04 a 08/11 de 2010, sendo que alguns feriados interromperam a sequência das aulas:

Turma	Horário de aula	Nº de aulas observadas
5ª série A	Segunda - feira (tarde) 2ª e 3ª aula	26
6ª série A	Segunda - feira (manhã) 3ª e 4ª aula	30
7ª série A	Segunda - feira (manhã) 1ª e 2ª aula	28

A “5ª A” possuía na lista de chamada 41 alunos e alunas matriculados, porém era difícil o dia em que todos estavam presentes. Na maioria dos dias a turma tinha por volta de 33 estudantes, sendo que alguns alunos/as cheguei a ver apenas em duas ou três aulas durante os dois bimestres de observação.

A quantidade de meninos e meninas na sala era equilibrada, a turma era bastante barulhenta e todos conversavam bastante independente do gênero. A professora tinha dificuldades em mantê-los concentrados nas atividades quando estavam fora da sala de aula.

Já a “6ª A” era uma sala atípica, única dessa série no período da manhã, era formada predominantemente por meninas, havia apenas oito meninos. Considerada a melhor 6ª série da escola, principalmente devido à capacidade de leitura e escrita de muitos estudantes dessa turma, todos os alunos e alunas, diferentemente da outra série, eram bastante presentes, havia poucas ausências e a turma estava, na maioria das vezes, completa, ou seja, com os 34 matriculados.

Nessa turma parecia não haver divisões: todos conversavam uns com os outros e, durante as observações, não presenciei nenhuma briga nem ofensas verbais entre eles. O clima era de bastante alegria e sempre que a professora de EF e eu chegávamos à sala, todos nos cumprimentávamos.

A “7ª A” era, das três turmas, aquela em que os alunos e alunas mais faltavam, segundo a professora, devido ao dia da semana e horário da aula que era observada (segunda-feira nas duas primeiras aulas). Assim como na 5ª série, havia muitos estudantes que vi pouquíssimas vezes, porém havia um determinado número de alunos/as, formado por mais meninas do que meninos, bastante assíduos, a média de presentes nas aulas era de 28 pessoas.

Nessa turma não havia muita conversa, ela era dividida em pequenos grupos que pouco se misturavam, mas também não presenciei nenhuma briga ou ofensas entre eles durante as aulas. Quem mais se destacava durante todo o tempo eram dois meninos, Wellington e Marcos, que falavam alto, brincavam com a professora e demais colegas e sempre ajudavam nas aulas. Na maioria das vezes eram eles que respondiam as perguntas da professora, ao contrário das meninas da turma que nunca o faziam, mesmo quando a pergunta era direcionada a uma delas. O que mais me chamou a atenção é que, mesmo quando a pergunta era bastante simples, as meninas já falavam de cara que não sabiam a resposta, mesmo sem sequer pensar sobre tal pergunta.

Um grupo de meninas nessa sala tinha fama de ser briguento. Presenciei várias vezes a ida delas à direção da escola devido a problemas de comportamento.

As três turmas, no geral, eram participativas nas aulas, eram poucos os alunos/as que se recusavam a participar das atividades e não houve alunos/nas que nunca participaram de nenhuma delas.

Na “6ª A”, a participação sempre foi de 100%, na “7ª A” às vezes alguns não participavam de uma ou outra atividade, já a “5ª A” foi a sala em que mais houve casos de não-participação.

Isso se deve, talvez, pelo fato de as professoras lecionarem lá há três anos, o que proporcionava uma maior confiança por parte dos alunos/as no trabalho delas. A dificuldade maior era em relação aos alunos/as que chegavam na 5ª série, já que era o primeiro ano deles na escola.

** ** *

As professoras...

A professora Júlia se formou em EF no ano de 2004 em uma instituição privada, na qual também concluiu seu mestrado, em 2007. Ela atua como professora desde 2005 e começou a lecionar na escola Sônia em 2006. Além disso, também é professora de ensino superior em uma instituição privada.

Foi através do contato com ela que cheguei à escola Sônia, onde fui muito bem recepcionada por todos. Júlia demonstrou-se bastante receptiva à minha presença em suas aulas e por tratar-se de alguém que também possuía vivências no “mundo” acadêmico, parecia compreender o meu lugar na escola e nas suas aulas. Muitas vezes quando uma pesquisadora vai à escola é difícil que todos entendam seu lugar – por diversas vezes é confundida com uma estagiária ou professora substituta – por vezes, quando o professor e a direção não compreendem essa diferença entre pesquisadora e estagiária/professora, o processo de inserção da pesquisadora torna-se difícil e até mesmo conflituoso.

Júlia lecionava as aulas com muita seriedade, durante o período de observação ela se ausentou apenas um dia (o qual me foi avisado com antecedência). Ela também sempre me lembrava dos pontos facultativos em decorrência de feriados e dos dias que por algum motivo (excursões, reuniões etc) não haveria aula. Durante as aulas ela também apresentava uma postura de seriedade perante os discentes. Estes, por sua vez, também a tratavam com bastante respeito embora não apresentassem uma proximidade afetiva para com ela, como observei com a professora Laura.

Suas aulas possuíam uma rotina com a qual os alunos/as pareciam estar habituados. Quando chegávamos à sala de aula não se ouvia perguntas do tipo “é futebol hoje?” ou “cadê a bola?” o único questionamento é se a aula seria prática (que indicava que seria fora da sala de aula) ou teórica, a qual indicava que ficariam dentro da sala. De acordo com Júlia, em conversas informais ocorridas durante o processo de observação, essa atitude dos discentes nem sempre foi assim. De acordo com a professora, quando chegou à escola, os alunos só queriam jogar futebol, como acontece tradicionalmente em muitas escolas e esse comportamento atual, segundo ela, era devido a um trabalho conjunto entre as professoras daquela escola, que mesmo antes do currículo, já haviam sistematizado e organizado os conteúdos por bimestre e séries. Por essa razão, Júlia declarou na entrevista que com ou sem a Proposta Curricular do Estado, ali as três professoras já haviam organizado e estabelecido uma variação de conteúdos para as aulas de EF

Tem coisas [na proposta] que são positivas, aquele professor que era desorganizado tem algo “pronto” para ele se organizar, que o incentiva. Agora aquele professor que já organizava os conteúdos, como sempre fizemos entre nós três, para gente não faz diferença com a proposta ou não. (trecho da entrevista: 21/06/2010)

De fato essa sistematização era muito positiva em relação à participação dos alunos/nas aulas, uma vez que na 5ª série, série cujo os discentes ingressavam nessa escola, os casos de “não participação” e pedidos pelo futebol eram mais frequentes do que nas 6ª e 7ª séries.

As aulas das 5ª séries eram ministradas pela professora Laura, a qual também foi bastante receptiva a minha presença e, assim como Júlia, entendia que o meu lugar ali nas aulas era de pesquisadora e não ajudante e/ou estagiária.

Ela formou-se em 2005 em uma instituição pública e atua como professora desde 2006, ano em que começou a lecionar nessa escola. O fato que marcava sua atuação como professora era a proximidade e afeto que os alunos/as demonstravam ter por ela. Em alguns casos essa proximidade dificultava nos momentos de “bronca” da professora, pois alguns pareciam não entender o limite entre a professora amiga e aquela que “punia” quando passavam dos limites.

Algumas vezes, a turma a qual eu acompanhava precisou, de acordo com a professora, ficar dentro da sala sem aula prática em virtude de muita bagunça e dispersão quando estavam em quadra. Durante a coleta de dados, observei essa situação no decorrer de três aulas.

Outro fator que marcava Laura como professora perante aos discentes é o fato de que ela havia, durante muito tempo, treinado capoeira. Em função desse treino, ela era conhecida na escola pelos alunos/as por sua habilidade nessa prática corporal. Por esse motivo, na 5ª série, ela dedicava algumas aulas para ensinar capoeira às turmas, aulas que eram bastante esperadas por eles/as.

2.4.2. Escola Hortência

A escola Hortência está localizada em um bairro da periferia da cidade, próximo a um presídio, e, de acordo com o professor, muitos alunos/as eram filhos ou parentes de presidiários. Nessa escola, as 5^a e 6^a séries eram atendidas no período da manhã e as 7^{as} e 8^{as} no período da tarde, enquanto o Ensino Médio era noturno.

O professor Gustavo, com o qual entrei em contato, lecionava apenas às 5^a e 6^a séries. Na primeira conversa fui informada de que as 7^a séries, assim como as 8^a séries, não tinham um professor efetivo e, no momento, contavam com um professor temporário. Por esta razão decidimos não observar a 7^a série nessa escola, pois não teríamos garantia se o mesmo professor permaneceria por todo o período da pesquisa, tampouco se ele seguiria o currículo proposto.

Nessa escola também não tive problemas com o aceite da direção, mas tive certa dificuldade no começo em entrar na escola, pois essa permanecia trancada e algumas vezes, precisei explicar a razão da minha presença para a pessoa que abria o portão, a qual parecia me ouvir com bastante desconfiança. Porém, após algumas semanas, acostumados comigo, já não tive mais dificuldades.

As turmas foram escolhidas de acordo com a compatibilidade de horário para que não chocasse com os horários das turmas da outra escola. As observações ocorreram de 04/05/2010 a 09/11/2010, dia em que realizei as últimas entrevistas com uma das turmas.

Nessa escola, o espaço para a EF era uma quadra coberta cercada com muro e uma grade que a separava do restante do pátio, um campo de areia e um mini campo de vôlei ambos localizados atrás das salas de aula, próximos ao estacionamento. Como Gustavo era o único professor de EF do período da manhã, não havia choques de horários entre duas turmas.

Durante as aulas de EF, sempre havia alunos/as de outras turmas no pátio ou quiosque próximo à quadra, por diversos motivos: alunos/as que tinham sido retirados de sala por algum professor, aqueles/as que simplesmente decidiam não entrar nas aulas, ou ainda turmas sem aula por falta de professor, aliás, esse era um problema recorrente na escola, muitos

professores faltavam ou estavam de licença, sendo raro o dia que alguma turma tinha todas as aulas do período.

** ** *

Características das turmas observadas

As duas turmas observadas nessa escola tinham aulas com o professor Gustavo, muitas sequências de aulas, assim como na outra escola, foram interrompidas por feriados e outras eventualidades: falta d'água, excursões e copa do mundo.

Turma	Horário de aula	Nº de aulas observadas
5ª série E	Quarta-feira (manhã) 1ª e 2ª aula	26
6ª série E	Terça-feira (manhã) 4ª e 5ª aula	20

As duas turmas eram numerosas, tinham em média 39 estudantes, muitas vezes faltava espaço para colocar tantas carteiras e o número de meninas e meninos nas duas turmas era equilibrado.

Um fato que chamou a atenção foi o número de ofensas verbais que os alunos das duas turmas dirigiam principalmente às meninas, as quais poucas vezes revidavam, sendo a atitude mais comum ignorar o fato. Entre os meninos também havia ofensas, que muitas vezes acabavam em brigas, pois esses, diferentemente das meninas, na maioria das vezes revidavam tais ofensas.

As ofensas, na maior parte das vezes, referiam-se à aparência física de meninos e meninas como “gordinho”, “preto”, “fedido”, “mamute”, “magrela”, “orelhudo” etc, ou então referentes a conotações sexuais e/ou de gênero: “bicha”, “chupa-rola”, “puta”, “vadia” essa última referida com muita frequência às meninas.

Diversos meninos agrediam física e verbalmente outros meninos e também meninas. Havia certa convivência da escola com tal comportamento, não havendo intervenções

específicas contrárias a essas atitudes no período em que estive presente na escola¹⁷. Essa masculinidade agressiva, embora não fosse manifestada por todos os meninos, parecia ser parte da cultura daquela escola e provavelmente da comunidade na qual ela está inserida.

Um exemplo presente no diário de campo, entre tantos outros, é uma briga que presenciei na 5ª E entre dois meninos, na qual, devido à intensidade da violência, o professor interveio:

Após a apresentação dos vídeos, o professor arrumava os materiais usados com a ajuda de alguns alunos. Num dado momento, um garoto pertencente ao grupo de masculinidade "dominante" dá um soco no rosto de outro garoto não pertencente a tal grupo, este por sua vez, começa a chorar. O fato é contado para o professor que os tira da sala para conversar. Um dos meninos vem até mim e diz "**Aí dona, esse menino é muito ruim de briga, por isso que ele chora**" revidei o comentário dizendo "**mas o soco foi forte, o rosto não é um lugar que dói?**" e ele responde "**não, ele é chorão mesmo, se soubesse brigar não chorava**". De fato o soco tinha sido forte o suficiente para deixar uma marca no rosto do garoto, e levar o agressor para a diretoria. (DC: 11/08/2010).

A frase do garoto é reveladora do tipo de masculinidade que era valorizada entre os meninos naquela escola, tinha que ser "bom de briga", saber revidar e não apelar para o professor. Porém nem todos os meninos partilhavam dessa masculinidade, como o caso de Wesley, que veremos mais adiante, o que fazia com que estes se relacionassem mais com as meninas do que com outros meninos.

Outro fato que marcava as duas séries era o número de alunos/as que não se envolvia com a aula de EF. Eles saíam da quadra no meio das atividades, ficavam correndo, enquanto o professor as explicava ou mesmo saíam da quadra, se misturavam aos outros e não mais voltavam à aula.

Na 6ª E, devido a EF ser nas duas últimas aulas do período, muitos alunos/as saíam da escola aproveitando a saída da turma das 11h30min. Algumas vezes o professor não os deixava levar as mochilas para a quadra e trancava a sala para evitar que eles fossem embora antes do final da aula.

¹⁷ A presença constante desses fatos nas aulas de EF pode estar relacionada à recente chegada desse professor na escola, uma vez que era o primeiro ano de atuação com as turmas. Não necessariamente ele era conivente com as situações de agressões verbais e físicas. Foi possível perceber que, ao longo do tempo esse tipo de agressão diminuiu nas aulas de EF, bem como o número de alunos/as que não participavam das aulas.

Mas houve algumas aulas, relacionadas ao conteúdo de ginástica (rítmica e acrobática), que conseguiram prender a atenção de todos e todas e fizeram com que eles não se ofendessem verbalmente durante as atividades, provocando uma mudança de relação da turma com a aula, como relatarei no capítulo 4.

** ** *

O professor...

Gustavo formou-se em 2007 em uma instituição pública. No ano de 2008 começou a atuar como professor da Rede Estadual em uma escola de Ensino Fundamental I. Em 2010 pediu transferência para a escola Hortênciã, onde no ano anterior já dava treinos de futsal. Ele também era professor da Rede Municipal de outra cidade e dava treinos de futsal em uma escola particular.

Assim como as duas professoras, Gustavo não teve problemas em entender o meu lugar como pesquisadora nas aulas, diferente da direção da escola e demais funcionários que ainda nos últimos dias de observação se referiam a mim como “a estagiária da Unicamp”.

Gustavo tratava os alunos/as com bastante respeito e paciência, enfatizava – tanto para eles quanto para mim – que não gostava de gritar com eles, ato bastante comum, segundo ele, entre alguns professores daquela escola. Quando chegávamos à sala de aula, as turmas, na maioria das vezes, estavam bastante agitadas e barulhentas, mesmo assim Gustavo esperava (quieto) até que houvesse um mínimo de silêncio para iniciar a aula.

Como um “recém-formado” o professor relatou em entrevista que, em suas aulas, as tentativas e decorrentes “erros” eram comuns na formulação de sua prática docente, como ele mesmo destacou: *“tem dias que eu começo lá com a 5ª série “A” e, talvez, quando a mesma aula chega na 5ª série “E” às vezes as coisas estão bem diferentes”* (trecho da entrevista: 16/06/2010).

Nas aulas do professor Gustavo, diferente da escola Sônia, havia muitos casos de “não-participação” e, a postura dele diante desses casos era, de acordo com as observações realizadas, um pouco passiva, uma vez que não havia nenhuma intervenção no momento que os discentes se afastavam das aulas. Em entrevista ele relatou que percebia e sabia quais alunos se

afastavam das aulas e que essa situação influenciava negativamente na nota bimestral deles. No entanto, suas intervenções eram mais no sentido de tornar a aula mais atrativa para os discentes do que “puni-los” pelos recorrentes afastamentos das aulas.

O grande contraste entre as aulas de Gustavo e as aulas das professoras da escola Sônia é que lá o trabalho delas parecia estar mais consolidado, principalmente pelo tempo em que elas estavam na mesma escola. Já o professor ainda tentava estabelecer rotinas com os alunos/as e nem sempre obtinha sucesso, fato que se refletia principalmente no número de discentes que não se sentiam “obrigados” a participarem das aulas de EF.

3. RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS: ENTRE O RISCO, A ORGANIZAÇÃO, A PARTICIPAÇÃO E A CONFIANÇA

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. (LOURO, 2003, p.58)

A consideração de Guacira Lopes Louro (2003) problematiza aspectos encontrados no campo de pesquisa, os quais serão tratados nesse capítulo: de que maneira, na aula de EF, o gênero pode ser um elemento gerador de expectativas diferenciadas e/ou privilégios em cada prática corporal, podendo assim influenciar no modo como meninos e meninas vivenciam e se envolvem com as atividades de aula?

Sendo o espaço escolar um lugar onde, muitas vezes, fronteiras entre masculino e feminino são demarcadas por códigos e discursos que constroem sentidos para o comportamento de meninas e meninos, justificando o sucesso de um e o fracasso de outro (CARVALHO, 2001; 2003; 2004), a aula de EF, como parte desse espaço, é tanto influenciada por esses discursos como os influencia também.

Assim sendo, podemos dizer que uma aula de EF no ambiente escolar estabelece um contexto diferente de uma aula de dança, esporte ou ginástica ou mesmo de uma brincadeira realizada fora da escola. Isso porque, como apresenta Barrie Thorne (1993) e também pesquisa realizada por Simone Fernandes (2008), fora de situações escolares disciplinares as crianças tendem a não reproduzir fronteiras de gênero tão demarcadas quanto nas situações de aula.

Durante a pesquisa de campo, nos dois contextos pesquisados, nos chama a atenção a reincidência de situações nas quais meninas e meninos se envolviam nos jogos, brincadeiras, ginásticas e demais práticas corporais de maneiras distintas. Essas diferenças nos modos de participar, interagir e praticar as lições da EF foram percebidas a partir do estudo de campo e agrupadas em quatro eixos de análise: como se dava a prática efetiva das atividades de aula; Como meninos e meninas arriscavam-se na aprendizagem de novos movimentos nos

diferentes conteúdos; A capacidade de organização de meninos e meninas nas práticas, bem como a confiança de cada gênero nas próprias habilidades corporais.

A seguir, apresentaremos pontos constantemente encontrados em inúmeras cenas das aulas de EF através desses quatro eixos de análise. Lembrando que o objetivo central das observações feitas em campo foram as relações de gênero estabelecidas a partir dos diferentes conteúdos da EF, no intuito de entender como a diversificação de conteúdos seria um fator desconcertante, no sentido de pôr em outra ordem, das relações de gênero na escola.

3.1. Participação e prática (não) efetiva nas atividades

O significado de *prática efetiva* aqui quer dizer de que maneira meninos e meninas participavam e envolviam-se ativamente com as atividades, de acordo com o objetivo estabelecido para aquela aula. Por exemplo, em uma aula cujo objetivo era vivenciar diferentes maneiras de saltar, como de fato meninos e meninas se envolviam corporalmente com a atividade e atingiam o objetivo proposto. Assim, quando esse termo aparecer no decorrer do trabalho, estará se referindo ao envolvimento que o estudante estabelecia com a aula.

Consideramos que a vivência dos estudantes com diversas práticas corporais possibilita que eles desenvolvam diferentes habilidades, tanto técnicas¹⁸, quanto táticas. Portanto, entendemos que uma prática efetiva da atividade proposta é necessária para que meninos e meninas possam vivenciar e desenvolver diferentes habilidades corporais.

Ao longo das observações, nas duas escolas, percebi que havia duas situações de prática não efetiva nas atividades: através da *não participação* total das “lições” de aula – quando meninos e meninas deixavam de participar da aula e realizavam outras atividades que não as propostas pelos professores; ou através de uma *participação menos ativa*, a qual não proporcionava que o objetivo proposto fosse vivenciado plenamente, ou seja, eles/as

¹⁸ Técnica aqui, não é referida como uma maneira biomecanicamente correta de executar um movimento, mas sim como sendo as maneiras diversas que os alunos/as podem utilizar o corpo para resolver uma situação nas diferentes práticas corporais. Para aproximação entre o conceito de “técnicas corporais” (MAUSS, 1974) e a aprendizagem motora, consultar Daolio (1989).

permaneciam na atividade, mas não se envolviam ativamente com ela, o que gerava uma participação “mascarada”.

Entendemos que a maneira como cada um participava e praticava as lições da EF – correr, pular, jogar etc. – influenciava na aquisição e vivência das habilidades corporais, as quais eram marcadas pelo gênero, no que diz respeito às oportunidades que cada um tinha de vivenciar/praticar essas diversas habilidades.

3.1.1. Não participação total: o que meninos e meninas faziam quando se afastavam das aulas?

Na escola Hortência, como já mencionado no capítulo 2, a participação dos meninos e meninas nas aulas era bastante oscilante. Muitos/as deixavam de participar em meio às atividades ou nem mesmo iniciavam a participação.

Esse “abandono” das atividades da EF não seguia um recorte de gênero em relação ao número de meninos e meninas que deixavam de participar – uma vez que este era muito oscilante em cada aula. Porém, um comportamento constante foi observado sobre o que faziam os meninos e meninas que em algum momento deixavam de participar das atividades propostas.

Enquanto os meninos, mesmo fora da atividade de aula, realizavam atividades mais ativas, ocupavam diferentes espaços ao redor da quadra – que de certo modo permitia que eles vivenciassem diferentes habilidades corporais mesmo não participando das aulas de EF – as meninas restringiam-se em ficar sentadas, em duplas ou pequenas rodas de conversa. Assim, tanto a ocupação espacial dos arredores da quadra, quanto as atividades realizadas eram distintas entre os gêneros quando os discentes optavam por ficar de fora da atividade proposta.

A realização de brincadeiras e atividades diferentes também foi observada quando meninos e meninas chagavam à quadra (propositalmente) antes do professor e ali realizavam brincadeiras que, devido a própria dinâmica do momento, duravam apenas alguns minutos. Mesmo assim, essa cena repetiu-se em todas as aulas e turmas observadas.

Nestes momentos de brincadeiras que antecediam as aulas, os meninos ao chegarem à quadra pegavam algum objeto que estava disponível em seus arredores – latinha amassada, bola de papel ou até mesmo pedras – e ficavam chutando e realizando dribles, ou seja, simulando um jogo de futebol. Já as meninas realizavam disputas de corrida entre si e brincadeiras de pega.

Dessa maneira, nesses momentos meninos e meninas ocupavam o espaço da quadra com suas respectivas brincadeiras. Ainda que essas fossem distintas entre os gêneros – já que nesses momentos não observei meninas chutando objetos junto com os meninos – ainda sim podemos dizer que ambos disputavam e apropriavam-se corporalmente desse espaço, não sendo observada nenhuma predominância de um gênero sobre o outro na ocupação dos espaços da quadra. Apenas as atividades realizadas é que eram distintas.

Dessa forma, na escola Hortência, ainda que houvesse meninas que jogavam futebol durante as aulas de EF (como será demonstrado adiante) essas não partilhavam desse “*brincar de futebol*” com os meninos nos momentos de não aula.

Já os meninos da escola Hortência, algumas vezes brincavam de pega-pega com as meninas, brincadeira que, na maior parte das vezes, iniciava-se com provocações feitas por elas para com eles.

Tania Cruz e Marília Carvalho (2006), a partir de uma pesquisa que analisou os jogos de gênero presentes no momento do recreio, consideram esse tipo de situação – na qual meninos e meninas interagem a partir de algum tipo de provocação – como uma *sociabilidade do conflito*.

Nesses casos as autoras concluem que, em muitos momentos, meninos e meninas utilizavam-se desses jogos para aproximar e cruzar fronteiras de gênero, sendo que, muitas vezes, no contexto escolar, esses jogos de aproximação acabam sendo a única possibilidade de interação de meninos e meninas nas brincadeiras realizadas no recreio ou momentos “livres”.

Ainda que consideremos que os meninos e meninas aproximavam-se através dessa sociabilidade do conflito nos momentos em que eles adentravam as brincadeiras de pega realizadas entre as meninas, elas, por sua vez, não compartilhavam e nem entravam nas disputas de futebol dos meninos. Também não eram todos os meninos da sala que partilhavam dessa

brincadeira, afinal chutar pedras, dar e receber empurrões necessitava de uma disposição corporal de muito confronto, que nem todos estavam dispostos a enfrentar.

Essa questão do domínio do futebol pelo gênero masculino e, a partir de um certo modo de ser masculino, é tratada na pesquisa de Eliene Lopes Faria (2009), cujo o objetivo foi entender as práticas futebolísticas dentro e fora da escola. Assim, a autora destaca que o futebol (seja ele como brincadeira, lazer ou treinamento) é um espaço onde não só se constitui habilidades (físicas), mas também identidades masculinas, que são construídas sempre em oposição ao feminino.

Na pesquisa a autora encontrou que o futebol, realizado tanto dentro quanto fora da escola, era um espaço construído e legitimado como masculino e se constituía como parte de uma socialização primária dos meninos. Porém, para permanecer era preciso não só aprender a jogar, mas também aprender certos gestos, atitudes consideradas masculinas opondo-se ao que era considerado feminino (FARIA, 2009).

O futebol (fora da aula de EF) como um espaço masculino também foi observado na escola Sônia. Lá, entre aqueles que aguardavam em cima do muro da quadra para utilizá-la para a prática do futebol, nunca, durante os meses de observação, foi vista nenhuma menina disputando o uso desse espaço, nem jogando futebol, a não ser no momento formal da EF. Assim, disputar o uso da quadra da escola era prática do público masculino daquele bairro.

Essas brincadeiras e jogos distintos realizados por meninos e meninas – nas quais o futebol ainda acaba sendo espaço predominantemente masculino – demonstram como as habilidades corporais são marcadas por construções de gênero, uma vez que essas construções atrelam as brincadeiras como sendo masculinas e femininas. Assim, nessas diferentes brincadeiras os corpos e habilidades vão se desenvolvendo de maneiras diferentes para um e outro gênero.

Já em relação ao momento em que meninos e meninas se afastavam das aulas de EF que, como relatado anteriormente, estava muito mais presente na escola Hortência, as meninas, ao se afastarem da atividade proposta, ficavam sentadas nas laterais da quadra em pequenas rodas de conversa, passando batom e maquiagens e/ou apenas observando as aulas. Os meninos, por sua vez, quando saíam da atividade, ficavam correndo em volta da quadra e nos espaços próximos a ela, subiam e desciam da mureta e barranco localizados ao redor da quadra,

realizavam disputas de corridas entre si, ou ainda, brincavam de futebol com diversos materiais, assim como nos momentos de chegada à quadra, relatados anteriormente.

A ocupação distinta do espaço escolar, na qual eles ocupam espaços mais amplos e elas, por sua vez, espaços reduzidos com atividades de menor movimento, vem sendo demonstrada por pesquisas na área já há bastante tempo e em diversos níveis de ensino.

Thorne (1993), ao estudar o pátio de escolas norte-americanas, observou que meninos ocupavam dez vezes mais espaços do que as meninas, sendo essa ocupação mais dos espaços esportivos. Aqui, ao voltarmos em uma das características da escola Sônia, que era a ocupação dos muros da quadra por quem não fazia parte da escola à espera de um momento em que esta estivesse livre para ser utilizada, lembramos que não foi observada, em nenhum momento, a presença de meninas para utilizar o espaço da quadra, o que corrobora com a colocação de Thorne (1993) de que os meninos, quando comparados às meninas, tendem a ocupar mais os espaços esportivos.

Em sua dissertação de mestrado, Altmann (1998) relata a dificuldade de meninos permanecerem sentados durante os momentos de entrada, início da aula e durante as instruções, discussões ou repressão da professora. A dificuldade de manter os meninos parados foi relatada pela autora, não sendo o mesmo observado em relação às meninas, que obedeciam mais às regras da escola. Tal fato demonstra que, ao seguirem a regra, as meninas se movimentam menos e ainda são positivamente caracterizadas como mais comportadas.

Também Ileana Wenez e Marco Paulo Stigger (2006), ao pesquisarem as relações de gênero no espaço do recreio escolar, destacam que nesses momentos os meninos ocupavam mais as quadras esportivas e/ou utilizavam mais os espaços, correndo e dando grandes chutes na bola, “já as meninas aparentam uma maior intimidade, pois ficam em grupos menores e de maneira mais sedentária, sentadas ou em pé, mas sempre conversando.” (WENETZ; STIGGER, 2006, p.69).

Ao pesquisar aulas de EF na educação infantil, Marina Mariano (2010) observou que nos horários livres e/ou no parque, as meninas realizavam brincadeiras menos dinâmicas como brinquedos de encaixe, tanque de areia e brincadeiras de roda e palmas; já na brincadeira dos meninos predominavam os jogos de corrida e bola.

Voltando aqui às aulas da escola Hortência, de fato, o combinado do professor era que quem não quisesse participar da atividade proposta deveria esperar sentado, para que não

atrapalhasse o andamento da aula. Nesse caso, as meninas seguiam a regra proposta, enquanto os meninos as transgrediam realizando outras práticas corporais que não as de aula.

Outro ponto que podemos destacar a partir desse dado é que as meninas ativas, que gostavam de diversas práticas corporais, estavam sempre participando das aulas de EF, ou seja, elas não deixavam de participar para realizar outras atividades corporais ao redor da quadra. Já as meninas que se afastavam das aulas eram as que pareciam não gostar de praticar as “lições” da EF, portanto resistiam às atividades, mas ainda dentro da condição de “não atrapalhar a aula” estabelecida pelo professor.

Nos dois casos, tanto das meninas participativas quanto daquelas que se afastavam das aulas, percebemos uma melhor aceitação delas para com as regras da escola. Isso não significa que as meninas eram passivas a essas regras, mas segui-las era um meio de obter poder dentro desse contexto, pois dessa maneira as meninas que não participavam da aula passavam quase despercebidas perante o professor por não atrapalharem o andamento da aula com atividades que envolvessem grandes movimentos.

Também algumas alunas menos participativas relataram na entrevista que passaram a participar das aulas apenas porque haviam ficado com “nota baixa” no bimestre anterior. Já entre os meninos, a nota baixa não produziu o mesmo efeito. Mais uma vez vemos que as meninas tendem a seguir as regras da escola e, nesse caso, as regras estabelecidas pelo professor surtiram efeito nos dois sentidos: tanto em provocar a participação através da nota, quanto reforçar a menor mobilidade corporal delas em relação aos meninos durante as aulas.

Já entre os meninos gostar de jogar e/ou ser “ativo” não implicava, necessariamente, em participar da aula, pois muitos faziam outras atividades diferentes daquelas propostas pelo professor. Assim, os meninos que também não queriam participar da aula o faziam a partir da expectativa da transgressão, pois o inverso poderia ser caracterizado como um comportamento de menina. Afinal eram elas que obedeciam às regras do professor e eles, mesmo não as obedecendo, não recebiam nenhum tipo de punição.

A ocupação espacial distinta dos espaços no contexto estudado aponta para uma conformação política dos corpos, que diz respeito à legitimidade que o masculino tem em transgredir as regras estabelecidas e/ou resisti-las ocupando mais espaços, realizando atividades mais ativas. Já as meninas, ainda que resistissem, não participando das aulas, o faziam a partir da

norma de bom comportamento, sem realizar atividades que pudessem atrapalhar o andamento da aula, como foi estabelecido pelo professor Gustavo.

A partir desses comportamentos distintos entre os gêneros em relação à ocupação dos espaços e resistência das atividades propostas em aula, na escola Hortência, os espaços ganhavam significados de transgressão, onde lugares como a mureta ao redor da quadra e barrancos só eram lugares daqueles que transgrediam as normas estabelecidas pelo professor, no caso, os meninos.

Porém, uma situação interessante foi observada quando esses espaços – que eram significados pelos estudantes como “espaços de transgressão” – ganharam outros significados a partir de uma atividade (referente ao conteúdo de ginástica artística) realizada na aula de EF.

Em uma dessas aulas, o professor Gustavo utilizou o espaço da mureta da quadra para que os estudantes experimentassem situações de desequilíbrio corporal. Embora houvesse várias estações com atividades diferentes – todas relacionadas ao mesmo conteúdo – a mureta foi o local que atraiu a maioria dos estudantes, os quais repetiram a situação de equilibrar-se e atravessá-la por inúmeras vezes.

Nas aulas seguintes, quando meninos e meninas chegavam à quadra antes do professor, muitas meninas dirigiam-se às muretas para atravessá-la, repetindo a ação proposta na aula de EF. Assim, essa atividade de aula permitiu que a mureta recebesse outros significados, que não só o de transgressão, o que legitimou que as meninas ocupassem esse espaço em outros momentos.

Nesse caso, podemos dizer que essa atividade da EF foi um fator desconcertante das relações de gênero naquela escola, pois ela permitiu que as meninas também utilizassem aquele espaço que antes não era frequentado por elas e assim vivenciassem as habilidades corporais proporcionadas por ele.

A não participação nas atividades de aula ocorreu na escola Hortência em praticamente todas as aulas observadas e em vários conteúdos, diferente da escola Sônia, onde praticamente não houve casos de não participação.

Isso parece estar relacionado ao fato de que na escola Hortência a não participação acarretava menos “punições” por parte do professor, que pouco intervinha quando um aluno/na se afastava da atividade. Embora, em entrevista, o professor Gustavo relatasse que a

participação era um de seus critérios na avaliação bimestral, ele não enfatizava isso no decorrer das aulas.

Já na escola Sônia, a participação quase total dos estudantes, na percepção da professora Júlia, era devida, principalmente, a um trabalho de longo prazo das professoras de EF daquela escola. Ela relata que a confiança dos estudantes e o entendimento do trabalho do professor proporcionava que eles participassem da aula. Ela exemplifica com o caso de uma 7ª série, na qual, no ano anterior, quando eram alunos delas pela primeira vez, as alunas pouco participavam:

“[...] tenho experiência com a 7ª “A”, que era uma sala que no ano passado as meninas não participavam e este ano todas participam, mesmo com dificuldade. Acho que elas entenderam que elas podem fazer do jeito delas, que não precisa ter um rendimento. Mesmo a sala que você está observando, elas participam muito mais este ano, o ano passado elas quase não participavam.” (trecho da entrevista: 21/06/2010)

No entanto, como explicitado no início do capítulo, estar presente na atividade da aula não necessariamente, implicava que o discente estivesse de fato participando e envolvendo-se com ela. A participação mascarada também se constituía numa possibilidade de passar despercebido aos olhos dos professores e ainda obter mérito de participação.

A seguir trataremos dos casos em que esse tipo de participação *não efetiva* revelou-se durante as diferentes atividades propostas em aula nas duas escolas pesquisadas.

3.1.2. Situações de participação não efetiva durante as atividades de aulas

Como afirmado no início do capítulo, a *prática não efetiva* nas atividades de aula provocava envolvimento diferenciados independente do conteúdo. Esse envolvimento menos efetivo – diferente da “não participação total” – era marcado pelo gênero, já que na maior parte das vezes eram as meninas que assumiam papéis secundários, coadjuvantes, ou menos

decisivos nas atividades propostas, não atingindo e/ou não desenvolvendo os objetivos das atividades de aula. Vejamos a seguir algumas situações que expõem essas diferenças nos modos de participar.

Na 6ª série da escola Hortência, durante a aprendizagem do conteúdo de basquetebol, o professor realizou o jogo de “bola-pegadora”. Nesse jogo, uma pessoa é o “fugitivo” e os demais devem tentar encostar a bola nele para pegá-lo. Apenas quem está com a posse de bola não pode andar, sendo necessário realizar passes para encostar a bola no “fugitivo”. No jogo proposto pelo professor, quando isso acontecia, trocava-se a pessoa que estava na condição de fugitivo.

Sendo o objetivo dessa atividade trabalhar movimentação em direção a um alvo e passes de bola, a maior parte das meninas, nesse caso, não o atingiu. Durante o jogo aqueles/as que se movimentavam recebiam a bola, porém, a maior parte das meninas ficava parada, em alguns casos apenas pedindo a posse de bola, posição que não fazia com que a recebessem.

Os meninos, por sua vez, eram os que mais se movimentavam no jogo e, conseqüentemente, recebiam a bola com mais frequência, participando de forma mais efetiva e desenvolvendo habilidades de posicionamento no campo de jogo.

Outro exemplo de *participação não efetiva* foram as situações de aula que se utilizaram de jogos (queimada, “base 4”, “passa 10”, rouba bandeira) com o objetivo de trabalhar princípios dos esportes coletivos. Vale lembrar que esses jogos também eram sugeridos no currículo como situações de aprendizagem nos conteúdos de esportes coletivos.

Na escola Sônia, a professora, ao iniciar o conteúdo basquetebol com a 6ª série, fez um jogo de queimada, adicionando regras que limitavam um número mínimo de passes que deveriam ser feitos entre os integrantes da mesma equipe, antes que a bola fosse arremessada para o campo adversário. O objetivo da aula era melhorar o passe e a precisão do arremesso a um alvo.

Essa turma era composta por oito meninos e 26 meninas. No dia do jogo, 22 delas estavam presentes. As equipes foram divididas pela professora, que deixou quatro meninos em cada uma delas.

Numa primeira análise dessa divisão das equipes, nota-se que, colocando quatro meninos de cada lado, a professora buscava equilíbrio dos gêneros, pois cada equipe teria a mesma quantidade de meninos e meninas. O questionamento é que a busca pelo equilíbrio de

gênero na formação de equipes revela também a tentativa de um suposto equilíbrio das habilidades, ou dos mais habilidosos, visto que já se esperava que eles se saíssem melhor no jogo, apenas pelo fato de serem meninos.

Durante a execução do jogo, comecei a contar o número de vezes que meninos e meninas arremessavam a bola, já que, durante a dinâmica, percebi que os quatro meninos de cada equipe eram os que ficavam à frente do campo de jogo, usando as mãos para se defender e obterem a posse de bola. Ao obtê-la, eles passavam-na para algumas meninas que, após realizarem o número mínimo de passes estabelecidos, voltavam para eles, para que assim fosse arremessada.

Dessa forma, os meninos arremessaram tentando queimar alguém *60 vezes* e as meninas *28 vezes*. Destaco para o número de arremessos realizados pelos meninos e pelas meninas em relação à respectiva quantidade de ambos no jogo. Se dividirmos o número de arremessos pelo número de jogadores percebe-se que, em média, cada menino arremessou sete vezes, enquanto as meninas menos que duas vezes o fizeram.

Isso não quer dizer que eles arremessavam melhor do que o restante de todas as meninas de cada equipe, mas, assim como a professora, que de antemão apresentou uma expectativa de que eles seriam melhores por serem meninos, as meninas também deixavam que eles arremessassem por acreditarem que eles seriam melhores do que elas. Além disso, eles também acreditavam nisso e por isso pediam e, conseqüentemente, dominavam a posse de bola durante os arremessos.

A consequência dessa situação é que durante o jogo foram eles que tiveram oportunidades de aprimorar/treinar os arremessos, revelando como que a aquisição e desenvolvimento das habilidades corporais, nesse contexto, eram primeiramente marcadas pelas expectativas de gênero.

Outro ponto de destaque dessa cena foram os arremessos realizados pelas meninas. Entre esses, grande parte foi de Joana, uma menina maior (assim como muitas outras) do que a maioria dos meninos da sala e que possuía muita força no arremesso, fato que ao ser evidenciado pelos demais integrantes do jogo, quando ela queimou um dos meninos da equipe adversária, fez com que passasse a receber mais a bola durante a partida, tanto dos meninos, quanto das próprias meninas de sua equipe. Percebe-se que o destaque dessa menina em termos

de habilidade (mas não de tamanho) durante o jogo ampliou suas possibilidades de prática e efetiva inserção no jogo misto.

Pesquisas internacionais na área de sociologia do esporte, com recorte de teorias feministas, têm demonstrado como os esportes e atividades físicas podem ser elementos de “empoderamento” (do inglês *empowerment*)¹⁹ tanto físico quanto social para as mulheres em diversas faixas etárias. (GILROY, 1989; WHITSON, 1994; MCDERMOTT, 1996; 2000; GARRET, 2004; HILLS, 2007).

A autora Robyne Garrett (2004), em sua pesquisa, aborda a importância e o efeito da aquisição de uma *fisicalidade* (do inglês *physicality*) por parte das meninas, que se dá através de práticas corporais e esportivas. A autora defende a ideia de que um estilo de vida fisicamente ativo pode desenvolver nas meninas esse senso de fisicalidade. Assim, esta autopercepção de fisicalidade pode empoderar garotas tanto corporal quanto socialmente.

O termo de *physicality* (ou *fisicalidade*, de acordo com a tradução que utilizaremos neste trabalho) é uma ferramenta conceitual proposta inicialmente por Lisa McDermott (1996) para ajudar a entender os caminhos das experiências de garotas e mulheres com o próprio corpo através de atividades corporais diversas.

De acordo com McDermott (1996), o conceito de *fisicalidade* começou a ser utilizado na literatura da sociologia do esporte a partir da década de 1980. A princípio, esse conceito sinalizava uma masculinidade representada pelo corpo e imagem de atletas homens. Para a autora, seu uso denotava uma forma de masculinidade hegemônica representada pela força física, agressividade e poder corporal, desenvolvidos através de esportes de confronto, considerados socialmente como masculinos.

Assim, de acordo com a autora, o significado do uso da fisicalidade como atributo apresentado pelo masculino, ao mesmo tempo em que representava uma masculinidade hegemônica, também servia para representar uma feminilidade convencional e heteronormativa. Ao ligar o termo fisicalidade diretamente a uma representação masculina de força física e agressividade, mulheres que participavam de esportes considerados tradicionalmente como

¹⁹ O termo “empowerment”, ou o verbo “empowering”, como tem sido utilizado na literatura internacional é no sentido de um empoderamento possibilitado pela aquisição de habilidades físicas, autoconfiança e um auto senso positivo de si mesma, dessa forma ele não é adquirido de fora para dentro, mas através desses processos. Para mais detalhes, consultar Gilroy (1989).

masculinos, conseqüentemente, tinham sua identidade e sexualidade questionadas no campo esportivo.

Partindo desse pressuposto, McDermott (1996) argumenta que a *fisicalidade* não é uma condição vivida apenas pelos homens esportistas, nem está, necessariamente, ligada apenas às características de força física e agressividade. Assim, argumenta a autora, relacionar a fisicalidade a uma masculinidade hegemônica é desconsiderar as experiências que as mulheres têm tido no campo do esporte, tanto de lazer quanto de rendimento.

Fabiano Devidé (2005) explicando as teorizações da autora no campo de estudo de mulheres no esporte sintetiza:

A associação da fisicalidade com a masculinidade foi construída historicamente e o conceito pode ser redefinido a partir de experiências de mulheres sobre o significado da atividade física e o esporte em suas vidas, tornando-se um aspecto fundamental na contestação das relações de poder entre os sexos, não devendo ser usado com um viés masculino para interpretar as experiências femininas, mas interpretar a fisicalidade como um termo plural, multifacetado, que pode auxiliar na construção subjetiva na qual mulheres e homens vivenciam seus corpos de diferentes formas nos esportes e atividades físicas.

É importante lembrar que a fisicalidade centrada no poder masculino tem operado para limitar o potencial físico das mulheres nas atividades físicas e esportes [...].(DEVIDÉ, 2005, p.53-54)

A autora propõe o uso do termo principalmente no estudo de mulheres praticante de esportes e atividades físicas diversas e considera que ele é a combinação de três características: agenciamento, autocontrole corporal (que poderia ser traduzido como habilidades corporais) e presença física (McDERMOTT, 1996). Assim, a fisicalidade, para a autora, não necessariamente está ligada à força física e agressividade como o uso do termo era empregado anteriormente.

Além disso, para McDermott (2000), não somente os esportes considerados tradicionalmente como masculinos são capazes de desenvolver um senso de fisicalidade em seus praticantes, mas também diversas atividades físicas e tipos de esportes.

A partir da publicação dessa autora, diversas pesquisas têm tentado entender os caminhos pelos quais as mulheres adquirem esse senso de *fisicalidade*, em quais contextos e os impactos dessa aquisição na vida social delas.

Voltando ao contexto dessa pesquisa, a situação de jogo em que Joana disputava e recebia a posse de bola, mostra como a habilidade corporal dessa garota, mas também sua autoconfiança de que poderia ser capaz de arremessar e obter êxito nas jogadas, fizeram com

que ela participasse ativamente do jogo e ganhasse legitimidade para receber a bola dos demais integrantes de sua equipe.

Situação similar na dinâmica do jogo de queimada da escola Sônia ocorreu também na escola Hortência, com a turma da 5ª série.

Após a execução da atividade central da aula, as crianças dessa sala, principalmente as meninas, insistiram para que o professor as deixasse jogar queimada nos 20 minutos restantes. Ao contrário do jogo da escola Hortência, o qual tinha um objetivo específico no conteúdo de aula, na escola Sônia ele aconteceu de maneira mais “livre”, sem muitas intervenções do professor.

Apesar do contexto diferente em que o jogo de queimada foi realizado, a mesma situação de desigualdade em relação às “oportunidades de arremessar” ocorreu: os meninos arremessaram *30 vezes* e as meninas apenas *oito vezes*. Considerando que a sala estava composta por 14 meninos e 15 meninas, se cada arremesso fosse realizado por uma menina diferente, apenas oito delas teriam arremessado.

Nesse mesmo dia, a atividade central da aula, cujo conteúdo era o futsal, foi o jogo “base 4”. Nesse jogo, as rebatidas de bola da equipe que atacava eram realizadas com os pés, pois o objetivo era principalmente vivenciar habilidades de chute.

Já no início da atividade, o professor delimitou que os chutes deveriam ser alternados entre meninos e meninas da mesma equipe. A regra do professor demonstra que havia preocupação de garantir que todos realizassem o chute, já que esse era o objetivo central da atividade. Porém essa regra não eliminou a possibilidade de algumas meninas resistirem à atividade, não participando de fato do jogo:

Quem joga a bola para a equipe que ataca é o próprio professor, que joga uma bola mais leve para as meninas e uma mais pesada [de futebol] para os meninos. A equipe que está atacando só passa a defender quando todos/as chutam (...). **Na primeira “rodada”, quando a equipe que estava defendendo passa a atacar, duas meninas saem do jogo e só voltam quando a equipe delas passa a defender.** Assim, elas fazem durante todo o jogo, deixando de participar nos momentos em que a equipe delas tinha que atacar, ou seja, chutar a bola. (DC: 02/06/2010)

Nesse jogo, a função da equipe durante os momentos de defesa era ficar espalhada por todo o espaço de jogo para tentar pegar a bola que era arremessada (nesse caso chutada) pela equipe atacante. Assim, as duas garotas, ao participarem apenas do momento da defesa, tiveram uma participação “mascarada”, pois de fato elas não se envolveram com a atividade, apenas permaneceram paradas, sem nenhuma movimentação no campo de jogo.

Pesquisa realizada por Juliana Jacó e Helena Altmann (2010), com jovens da mesma faixa etária e da mesma região dessa pesquisa expõe que as participações de meninos e meninas nas aulas de EF não estão centradas no binômio “participação/não-participação”, pois as meninas que, a princípio, pareciam participar da aula, envolviam-se com as atividades de maneira “mascarada”: “Apesar de todos/as estarem presente nas atividades, a maior parte das meninas não participava de fato das atividades, não se envolvia e acabava sendo figurante na aula” (JACÓ; ALTMANN, 2010, p.5).

As autoras exemplificam essa afirmação problematizando situações de aula em que as meninas ficavam na fila de estafetas, porém realizavam a atividade o mínimo de vezes possível e, em jogos coletivos, como os jogos de queimada, em que elas ficavam literalmente paradas em quadra.

Também aqui nesta pesquisa, estar presente na atividade de aula, não foi sinônimo de envolvimento nas aulas nem de participação igualitária. As situações de menos arremessos no jogo de queimada, autoexclusão nas situações de ataque, posicionamentos que não garantiam o recebimento da bola, mostram que a maneira como as meninas participavam das atividades de aula também eram secundárias, coadjuvantes e não efetivas, não permitindo que muitas delas atingissem os objetivos propostos nas aulas.

Mas porque há situações em que as meninas se colocam em posições secundárias, coadjuvantes e menos ativas durante os jogos?

Uma possível explicação é que diante das expectativas corporais para meninos e meninas, o sucesso na realização de um ponto dentro do jogo, se destacar e exercer papéis decisivos nas jogadas está mais atrelado ao gênero masculino do que ao feminino. Não que de fato isso seja verdade, pois muitas meninas também se destacam nas atividades e disputam relações de poder nas diversas práticas corporais, porém a crença de que eles, quando comparados a elas, são mais habilidosos já interfere de antemão nas maneiras de participar do jogo.

Entretanto, mesmo que tais construções de gênero, que colocam os meninos como mais habilidosos não sejam verdades absolutas – e acreditamos que não sejam – as meninas esquivam-se de certos jogos e esportes por não se sentirem capazes. Ou ainda, pela construção de certos sentidos de esporte que não condizem com atributos de feminilidade que se espera delas.

Nesse caso, as meninas, ao assumirem durante as situações desses jogos o que se espera delas, ou seja, papéis secundários principalmente quando a ação no jogo envolvia a capacidade física força (como por exemplo o arremesso no jogo de queimada e o chute no jogo “base 4”), não desenvolviam as mesmas habilidades corporais e capacidades físicas que os meninos, o que faz com que essas diferenças de habilidades e capacidades corporais, ao serem evidenciadas, fossem naturalizadas – o que de fato não são –, pois oportunidades diferentes nos jogos e esportes geram o desenvolvimento de diferentes habilidades entre os gêneros.

Expectativas, bem como reforço de comportamentos e atitudes distintas entre meninos e meninas, são direcionadas aos corpos de ambos desde cedo, seja na família, entre brincadeiras com seus pares e também – é claro – na escola.

Cláudia Vianna e Daniele Finco (2009) destacam que desde suas primeiras experiências como discentes as crianças experienciam no ambiente escolar estratégias de controle voltadas para a normalização das expressões corporais de seus corpos. Assim, as demarcações de fronteiras estão direcionadas principalmente ao controle dos corpos das crianças, em seus gestos, reforço de características físicas e comportamentais. No entanto, concluem as autoras que, “frente às opressões que crianças vêm sofrendo, meninos e meninas ainda exercitam habilidades mais amplas, experimentam, inventam e criam” (VIANNA; FINCO, 2009, p.281) fato que pode ser evidenciado, segundo elas, por aquelas crianças que resistem às normas de gênero atribuídas a elas.

Desse modo, destacamos como a habilidade corporal pode ser um fator de participação e inserção efetiva numa atividade, bem como fator de desestabilização de uma ordem de gênero vigente durante as situações de jogos mistos. Reiteramos essa afirmação com o caso de Joana, que ao ter sua habilidade evidenciada perante o grupo, passou a exercer função mais ativa no jogo de queimada.

Voltando à pesquisa realizada por Garret (2004), através de entrevistas com jovens australianas, ela revela que o espaço da EF é importante para o desenvolvimento da

fisicalidade (que como o próprio uso do termo define, não necessariamente está ligado a força física e agressividade) mas a diferentes habilidades corporais.

Porém, de acordo com os dados da pesquisa de Garret, alguns fatores relatados pela trajetória escolar das garotas entrevistadas podem ser negativos nessa aquisição: um currículo centrado apenas nos esportes; aulas somente com atividades em que os meninos estão mais familiarizados, por culturalmente, serem praticadas por eles fora da escola, o que gera desigualdades e conseqüentemente desmotivação das meninas; e quando os meninos são o centro da aula, tanto da atenção, quanto das escolhas do professor.

Além disso, a autora destaca que lugares onde a atividade física tem fins estéticos, como por exemplo, centro de fitness podem “alienar” as meninas, tanto quanto colaborar para o desenvolvimento de uma noção de atributos de uma feminilidade hegemônica de busca pela magreza e corpo belo. Silvana Goellner (2010) também corrobora com essa consideração ao concluir que:

As meninas precisam ser valorizadas pelo que são e não pela sua aparência. Além disso, o esporte deve ser incentivado em função de outros objetivos, como, por exemplo, socialização, exercícios de liberdade, experimentação de situações de movimentação de seu corpo, aprendizagem de técnicas, entre outros, e não apenas voltado para aquisição da beleza. Essa orientação talvez seja um fator limitador, para que se participe de atividades que envolvam maior força física, potência etc. (GOELLNER, 2010, p.78)

Sobre os fatores considerados por Garret (2004), o currículo escolar esportivizado, com ênfase principalmente nos esportes coletivos, tem sido apontado por estudiosos como problemático para a equidade de gênero no contexto escolar, uma vez que esse conteúdo está culturalmente associado a representações de masculinidade e, socialmente, é mais praticado pelo sexo masculino, que tem mais legitimidade para praticá-lo em outros espaços sociais.

Dessa forma a autora considera que: “No uso do esporte como base dos currículos, todos os dias práticas de educação física podem produzir e reproduzir uma compreensão particular de movimento, corpo e gênero” (GARRET, 2004, p.226, tradução nossa). Complementando a problematização de um currículo centrado nos esportes, Sheila Scraton (1993) argumenta:

Além disso, enquanto as escolas ativamente induzem o princípio da igualdade de gênero, garotas recebem uma oportunidade igual para uma educação física masculina onde elas são consideradas menos habilidosas, menos fisicamente capazes e menos interessadas. (SCRATON, 1993 apud GARRET, 2004, p.226, tradução nossa)

Percebe-se pelas falas das autoras, que corroboram com aquilo que acreditamos, que o problema não é o uso do esporte em si, mas a centralidade e, às vezes, até mesmo a exclusividade dele no currículo e nas aulas, dando a possibilidade de apenas um entendimento de corpo, movimento e identidade de gênero. Bem como seria problemático também se a dança fosse central e/ou exclusiva nas aulas de EF escolar.

Destaca-se que o objetivo nesta pesquisa foi entender como os diferentes conteúdos – esportes, ginásticas, lutas, danças – produzem significados e relações diferentes de gênero. Partimos justamente do princípio deste significado que Scraton e Garret questionam, que um currículo centrado única e exclusivamente nos esportes – principalmente os coletivos de confronto – podem produzir apenas um entendimento e significado em relação ao corpo, movimento e gênero.

Nesse caso, talvez pelo fato dos jogos relatados nesse capítulo (queimada, “base 4” etc.) se aproximarem dos esportes coletivos, as meninas se sentissem menos capazes de exercer certas funções em relação aos meninos, delegando-as a eles, como o arremesso no jogo de queimada.

Ao longo deste texto, outras situações mostrarão como o sentido de uma EF esportivizada muitas vezes afastou não só meninas, mas também os meninos que não se identificavam com uma masculinidade hegemônica que inclui, entre outros atributos, mostrar-se habilidoso nos esportes.

Outro fator considerado por Garret (2004) que contribui para que as meninas não desenvolvam um senso de fisicalidade durante as aulas de EF é a centralidade que, muitas vezes, os meninos têm nas aulas, tanto nas escolhas, quanto da própria atenção do professor.

Sobre esse aspecto, destacamos a situação em que a professora Júlia, da escola Sônia centrou a escolha das equipes para o jogo de queimada nos meninos da sala, buscando um possível equilíbrio das equipes através de uma equidade no número de meninos.

Também durante as entrevistas, a centralidade dos meninos nas aulas foi revelada em alguns trechos. Ao serem questionados sobre a maneira de realizar a divisão das turmas, tanto o professor Gustavo, quanto as professoras Júlia e Laura demonstram em suas falas

que a escolha por separar ou não meninos e meninas nas aulas depende das atitudes dos próprios meninos de cada turma. A fala de Gustavo, apesar de não explícita, revela como suas escolhas eram centradas no comportamento dos meninos:

(professor Gustavo): Tem turma que consegue trabalhar bem com todos juntos. Então, aí eu penso nas atividades com todo mundo junto. Normalmente eu prefiro fazer todo mundo junto porque eu acho legal para eles, principalmente nessa idade [refere-se a 11 e 12 anos], porque futuramente as meninas são “empurradas” para não fazerem essas coisas [atividades corporais]. Mas se eu percebo que na turma **os meninos terão muita resistência**, aí eu prefiro deixar as meninas separadas fazendo as atividades delas, se eu percebo que elas já estão mais integradas com eles, têm um pouco mais de afinidade com a atividade aí eu deixo eles trabalharem juntos, tanto faz o conteúdo, mas é óbvio que nos jogos os meninos querem jogar, querem ganhar (...). **(trecho da entrevista realizada 16/06/2010)**

Já a professora Júlia, além de expressar a centralidade de suas escolhas de separar ou não no comportamento dos meninos, também revela sua percepção em relação ao conteúdo de aula que parecem ser, na opinião dela, mais da vivência dos meninos:

(professora Júlia) Ah, acho que a maior parte dos conteúdos, independente da proposta, dá para trabalhar junto, sem problema, o que é ruim é muito aluno, mas diferenciar homem, mulher, não! Dá para trabalhar o conteúdo igual, claro que, geralmente os meninos têm mais domínio do que as meninas, até porque os tipos de conteúdo também são muito mais do repertório deles, vamos dizer assim, do que delas. (...). Eu separo na hora do contato físico, que eu tenho mais medo de elas se machucarem, mas também aquela menina que se destaca eu deixo participar, sem problema. (...) **é que também depende da classe, às vezes, têm meninos que se comportam super bem, não é um cara estúpido, que empurra, derruba.** E tem menina que é mais habilidosa, se jogar com as meninas fica chato para elas (...). **(trecho da entrevista realizada 21/06/2010)**

Não queremos dizer aqui que essa centralidade era intencional no sentido de prejudicar as meninas. Pelo contrário, nos trechos onde Júlia destaca que tem medo que as meninas se machuquem devido aos meninos, que são “estúpidos” e quando Gustavo relata que em alguns momentos prefere deixar as meninas fazendo as atividades delas, poupando possíveis

comentários deles que poderiam desestimulá-las, percebemos uma preocupação, mas que está baseada, a priori, em uma noção de feminilidade que coloca as meninas como mais frágeis ou menos capazes fisicamente quando comparadas aos meninos.

Ainda que as percepções expressas nas falas dos professores apareçam no sentido de que as desigualdades entre meninos e meninas sejam devido a vivências extraescolares diferenciadas, como explicitado pela professora Laura no trecho a seguir, ainda assim, nas aulas, essas vivências de habilidades corporais continuavam sendo diferenciadas, mesmo o conteúdo de aula sendo o mesmo para todos.

Na modalidade coletiva tem mais conflitos, por causa da experiência que os meninos têm com a bola, aí quando as meninas jogam juntas e começam a errar, eles xingam! Mas eles também fazem com os meninos que não são habilidosos, por isso eu acho que não é por causa do gênero, é por causa da habilidade, pois se um menino não tem habilidade, eles ficam apelidando de “molengas” (...).(trecho da entrevista realizada 21/06/2010)

No caso da percepção da professora – que enxerga que os conflitos são em função das habilidades e não do gênero – a questão é que devemos considerar que a aquisição dessas habilidades é marcada por gênero, seja em relação às oportunidades, seja quanto aos reforços dessas ao longo – mas não exclusivamente – de todo o processo escolar.

3.2. O arriscar-se em novas aprendizagens corporais

Além da situação de uma participação diferenciada entre meninos e meninas nas aulas, principalmente em jogos que se aproximavam dos esportes coletivos, descrita no item 3.1 deste capítulo, que muitas vezes podem não ser problematizadas, por estar em concordância com construções de gênero que já delimitam implicitamente o lugar e o papel de cada gênero nessas práticas, outro ponto que será tratado neste capítulo é a questão do “arriscar-se” em experiências e situações de aprendizagens novas, possibilitadas principalmente por aqueles conteúdos e atividades que não eram comuns no dia a dia dos estudantes das duas escolas pesquisadas, como a ginástica e modalidades do atletismo.

Na 6ª série da escola Hortência, durante uma aula sobre os tipos de saltos presentes no atletismo, o professor organizou no campo de areia da escola, estações para que a turma vivenciasse as diferentes formas de saltar (altura e distância). O objetivo era apenas realizar a ação, o professor não as colocou em forma de competição nem tampouco explicou, a priori, uma maneira “correta” de saltar.

Quando chegamos ao local das atividades, muitos meninos e meninas, em números proporcionais, optaram por não realizá-las. Lembramos aqui que nessa escola era comum meninos e meninas se afastarem das aulas e o professor não intervir no momento em que isso acontecia.

Um grupo de meninas que optou por ficar fora da aula, observava a atividade, aplaudindo o bom desempenho de Sandro, um menino que atrapalhava bastante quando estava dentro da sala de aula, mas que sempre participava das aulas práticas. Os meninos que permaneceram observando a aula não aplaudiram o desempenho do garoto, nem de nenhuma das meninas que estavam saltando.

Para essa atividade, o professor também estabeleceu um tempo, no qual os meninos e meninas, separados em duas filas, poderiam saltar quantas vezes quisessem. Mesmo assim:

Os meninos que participaram do salto em distância saltavam, entravam na fila, saltavam outra vez, tantas vezes quanto fosse possível. Já as meninas realizavam apenas uma ou duas tentativas de cada salto, embora o tempo e o espaço permitissem mais. **A maneira de saltar também foi distinta:** enquanto os meninos se jogavam no chão, conseguindo assim, saltar mais longe, as meninas saltavam e caíam em pé, apenas uma delas tentou a maneira dos meninos, mas em seguida foi até as outras e as desencorajou alegando que a sua [aponta para as nádegas] tinha doído muito quando saltou. (DC: 04/05/2010)

No recorte dessa cena, na qual meninos e meninas experimentavam formas de saltar as distâncias, além da situação de menos participação das meninas, pois o tempo para a atividade permitia que elas realizassem mais vezes do que de fato elas tentaram, ainda temos a não tentativa das meninas em saltar de outras maneiras, que não aquela já vivenciada por elas em situações do dia a dia.

Ressalta-se que não houve, pelo menos naquele momento, uma percepção do professor Gustavo quanto a essa situação das meninas que saltavam um número mínimo de vezes, nem nenhum estímulo por parte dele para que elas saltassem de outras maneiras.

A única tentativa de uma delas, e o desencorajamento das demais diante da queixa de dor causada pelo movimento, fez com que as meninas não arriscassem esse novo movimento, o que, conseqüentemente, fez com que elas saltassem distâncias menores em relação aos meninos, que tentavam jogar-se cada vez mais, a fim de obterem melhores “resultados”.

De acordo com a situação exposta, podemos dizer que em níveis de aprendizagens de novas experiências corporais (nesse caso no movimento de saltar), as meninas não experimentaram o “novo”, ficando a aprendizagem ao nível só do que elas já sabiam e/ou estavam acostumadas a executar. Além disso, o “desconforto” corporal causado por cair sentado na areia era o mesmo para meninos e meninas, destaca-se que eles estavam realizando a atividade no campo de areia da escola, o qual possuía condições materiais para esse tipo de salto. Logo, se havia algum desconforto em cair sentado na areia, tal condição para eles não foi um impedimento para arriscar-se e executar esse movimento.

No salto em altura, que aconteceu nessa mesma aula, também não foi diferente. Enquanto os meninos arriscavam-se pedindo sempre para que o professor erguesse a corda, as meninas, ao contrário, diziam: “não professor, abaixa, eu não consigo!” (DC: idem)

As maneiras de saltar de meninos e meninas foram, a priori, saltar com o corpo posicionado de frente para a corda. Após algumas tentativas dos alunos/as, o professor ensinou o “salto tesoura”, cujo movimento é realizado com o corpo posicionado ao lado da corda, passando-se sobre ela uma perna e depois a outra.

Após a demonstração do movimento, feita pelo professor, os meninos participantes arriscaram-se na nova maneira ensinada, já as meninas continuaram saltando de frente durante todo o restante da aula. Destaca-se que diante dessa situação também não houve uma intervenção docente que incentivasse as meninas a realizarem o “salto tesoura”, nem mesmo ficou perceptível naquele momento se ele havia percebido que as meninas continuavam saltando de outra maneira que não a ensinada por ele.

Ainda nessa mesma série, só que no conteúdo ginástico, houve situações em que as meninas eximiram-se de tentar executar alguns movimentos, os quais foram considerados mais difíceis pelos alunos/as nas aulas.

Em uma dessas aulas, o professor levou algumas figuras de ginástica acrobática para que a turma tentasse reproduzi-las em aula. Nesse dia, ao apresentar as figuras, todos pareciam bastante empolgados com o “desafio” e logo começaram a organizar-se para a atividade:

Nessa aula, meninos e meninas interagiram para atingir o objetivo proposto pelo professor [reproduzir as formações acrobáticas das imagens] (...). Porém, na medida em que as formações ficavam mais complexas, exigindo diferentes tipos de equilíbrio e força elas iam sendo formadas apenas pelos meninos. As meninas experimentavam formações mais simples [com duplas e trios]. Embora elas ajudassem na organização, eram elas que solicitavam que os meninos as fizessem: **“Rafael você fica embaixo, o Lucas faz a parada de mão, quem vai subir?”** E vários meninos menores brigavam para que eles fossem o topo da pirâmide, embora houvesse muitas meninas menores e mais leves, elas não entravam na disputa. (DC: 28/09/2010)

O trecho acima nos revela as diferenças nas experiências de meninos e meninas frente a uma situação de aula. Enquanto eles arriscavam-se mais nos movimentos mais complexos, aprimorando habilidades corporais ligadas à força, ao equilíbrio etc., elas desenvolviam habilidades de liderança e organização. Também na atividade descrita, embora o peso corporal fosse um critério adotado pelos alunos/as para ver quem subia no alto da pirâmide, o critério gênero sobrepunha-se a ele, mesmo sem ser explicitado pelos estudantes.

No decorrer dessa mesma aula, alguns meninos tentavam, no fundo da quadra, executar uma espécie de mortal. Um grupo de meninas os acompanhava olhando e aplaudindo, mas nenhuma delas tentou executá-lo.

Na 5ª série da escola Sônia, também na aprendizagem do conteúdo de ginástica artística, a professora Laura priorizou que a turma aprendesse alguns movimentos de rolamentos, rotações e equilíbrios. A aprendizagem deu-se ao longo de três semanas, nas quais eram montadas estações para a aprendizagem dos movimentos.

Cada uma das “estações” possuía diferentes graus de dificuldade, porém, a professora não exigia que todos treinassem todos os tipos de movimento, a escolha sobre até onde iriam tentar era de cada um. Essas aulas afastaram, a priori, muitas meninas, que alegavam ter medo de executar os movimentos ou que não sabiam realizá-lo.

Mas não seria a aula de EF justamente o espaço para elas (e eles) aprenderem?

O fato é que também os meninos não o sabiam e, muitas vezes, as tentativas eram sem êxito, porém isso não os afastava da possibilidade de tentar aprender um novo movimento:

Durante os exercícios, sempre demonstrados antes pela professora que dominava todas as execuções, à medida em que ficavam complexos, o número de meninas e meninos que se arriscavam a executá-los diminuía em proporções diferentes. Assim, na tentativa dos movimentos de **estrela com reversão e rodante** poucas crianças tentaram, mesmo assim, mais meninos do que meninas [8 e 2 respectivamente]. (DC: 13/09/2010)

No final de uma dessas aulas, a professora colocou colchões e permitiu que a turma tentasse realizar o movimento de mortal para frente com sua ajuda. Todos ficaram bastante animados, inclusive as meninas participantes da aula. Mas, apesar de todos entrarem na fila, nenhuma menina que havia participado das aulas práticas de ginástica, arriscou-se a executar tal movimento, permitindo que os meninos passassem à frente delas durante as tentativas.

Assim, embora as meninas tivessem demonstrado “empolgação” e vontade de realizar o movimento de mortal, já que entraram na fila, elas não tiveram coragem de fazê-lo, esquivando-se da tentativa de aprendê-lo. Já os meninos, embora também demonstrassem receio perante o movimento novo, não deixaram de tentar realizá-lo.

Outro fato que marcou as aulas de ginástica da escola Sônia foi a repercussão negativa que essas aulas tiveram para as mães de algumas alunas (e não alunos). Durante uma aula, a professora Laura relatou-me que em uma das 5ª séries uma garota havia estirado o músculo do pescoço enquanto realizava uma cambalhota. Devido à reclamação da mãe dessa garota e de algumas outras, a diretora “pediu” à professora que não obrigasse os alunos/as a realizarem as aulas práticas, dando-lhes alternativas, como trabalhos e relatórios.

Tal fato, ocorrido em outra sala, repercutiu na participação das meninas da 5ª A, na qual eram feitas as observações desta pesquisa. Nas aulas que sucederam esse incidente com a garota da outra turma, as meninas passaram a participar ainda menos das atividades de ginástica artística, sendo que aquelas que se restringiam em realizar apenas movimentos mais fáceis (cambalhotas) optaram por fazer relatório e entregar trabalhos. Dessa forma, apenas oito das 18 meninas da sala participaram das aulas práticas nas seis aulas seguintes ao ocorrido na outra turma.

O curioso é que o fato não interferiu na participação dos meninos. Se a reclamação das mães e a solicitação da diretora foram em função da possibilidade dos estudantes se machucarem, esse risco também não estava posto para os meninos?

Nas aulas observadas por mim, os meninos não tinham êxito na execução de todos os movimentos, principalmente naqueles movimentos que eram novos para eles, como o rodante. A dificuldade em realizá-los estava posta e era real tanto para as meninas que participaram das aulas práticas quanto para os meninos.

No final das quatro semanas de aprendizagem, durante a prova prática, quando os alunos/as deveriam mostrar ao menos cinco movimentos diferentes aprendidos, percebi que todos que participaram das aulas práticas conseguiram aprender movimentos novos, sendo que inclusive o movimento de rodante foi apresentado por apenas uma pessoa, uma menina. Daiane foi a única dos que participavam da aula que conseguiu aprender o movimento naquele momento.

Tal fato indica que se as outras meninas também tivessem participado das aulas práticas, provavelmente teriam ampliado as aprendizagens, assim como os meninos que também sabiam poucos movimentos e, no final, haviam ampliado-os.

Porém as reclamações das mães e convivência da diretora só legitimaram um discurso de que as meninas não sabem e por não saberem correm o risco de se machucarem, não caracterizando o espaço das aulas de EF como um momento de aprendizagem.

3.3. Confiança nas (próprias) habilidades

Partindo das situações das aulas de ginástica artística da escola Sônia, nas quais a maior parte das meninas já se eximia de tentar aprender movimentos considerados mais difíceis, enquanto os meninos, que também tinham dificuldades em realizá-los, não deixavam de tentá-los, bem como levando em conta o impacto que a reclamação das mães teve na participação das meninas, que se julgaram incapazes e mais propensas a se machucarem, levantamos aqui algumas questões:

Porque a habilidade dos meninos não era posta em dúvida, mesmo quando ela não existia de fato? O que faz com que as meninas não se arrisquem, ou pelo menos hesitem mais, em novas aprendizagens do corpo?

As situações descritas nos itens anteriores sugerem que havia momentos nas aulas de EF, independentemente da atividade realizada, em que permeava uma certeza partilhada entre todos, de que os meninos eram mais aptos e capazes de realizá-las, como se ser menino, por si só, já fosse indicativo de maiores habilidades corporais e, portanto, as chances de obter êxito eram maiores do que as das meninas.

Podemos pensar que essas diferenças nos modos de lidar com o corpo e com novas aprendizagens corporais nas aulas de EF não são apenas resultado de uma materialidade do corpo (menos habilidades e capacidades físicas), mas também de discursos que estabelecem as mulheres como sendo fisicamente menos capazes e mais propensas a se machucarem, menos arriscadas ao perigo e com mais medo de errar.

Butler (2003), ao expor sobre a maneira como os corpos se tornam matéria, considera que os corpos se constituem através dos discursos binários e naturalizantes, seja confirmando-os ou subvertendo-os.

Discursos estes que circulam por diversas instâncias de nossa sociedade e são reproduzidos, de maneira consciente ou não, como mostra o estudo de Mariano (2010). Nele, a autora relata que durante as aulas de EF na Educação Infantil, muitas vezes a professora produzia discursivamente a certeza do sucesso dos meninos nas atividades e o fracasso ou dúvida em relação ao êxito das meninas. Assim, ela conclui:

Ainda que postos na mesma situação, as expectativas em torno do resultado das ações para um gênero e outro são diferentes. Ao perguntar para a classe se as meninas conseguem queimar alguém durante o jogo de queimada, fica evidente a existência da dúvida frente à capacidade delas para tal. Uma pergunta desse tipo voltada aos meninos soaria redundante, já que estes são “espertos e fortes” (expressões usadas pela professora Beatriz para caracterizá-los). (MARIANO, 2010, p.75)

Podemos então considerar que os discursos produzem matéria, verdades sobre os sujeitos e seus corpos (Louro, 2003), os quais, por sua vez, reiteram os discursos das diferenças entre homens e mulheres.

Na sociedade ocidental, os discursos da ciência têm uma centralidade na produção de verdades (Foucault, 1999), verdades estas que são produzidas por relações de força, nas quais a relação entre discurso-saber-poder é indissociável.

Para o autor, na sociedade moderna a maneira de se exercer poder não se dá numa relação hierárquica ou piramidal, como acontecia com o poder soberano do senhor feudal na Idade Média, por exemplo. Na modernidade, o poder passa a ser exercido em rede, usando como técnica para o seu exercício a disciplina e a biopolítica (Foucault, 1996).

Segundo Foucault (1999), o poder disciplinar age no corpo, tanto nos modos de governá-lo quanto na produção de saberes sobre ele. Esses saberes são produzidos nas e pelas relações de poder e passam a constituir-se como discursos de verdades, ou seja, nas palavras de Foucault “só podemos exercer o poder mediante a produção de verdade” (1999, p.29).

Assim, no campo do discurso científico, muitas foram, e continuam sendo, as disputas na tentativa de se explicar e colocar como verdades incontestáveis as diferenças no comportamento de homens e mulheres. As justificativas vão desde diferenças anatômicas: como genitálias, o tamanho do cérebro, áreas de lateralidade, tamanho do lobo frontal; até os sinalizadores químicos, como é o caso dos hormônios esteróides (FAUSTO-STERLING, 2002).

Marina Fisher Nucci (2010), em um estudo que analisou as concepções de gênero e sexualidade na produção biomédica contemporânea e no processo de construção desse conhecimento científico, mostra como as diferenças de gênero são construídas no campo biomédico e os esforços deste para estabelecer características comportamentais binárias e demarcar fronteiras entre o masculino e feminino. Segundo a autora, “tanto através de testes e questionários, quanto a partir de classificação de brinquedos e brincadeiras infantis, catalogação de comportamentos, características e etc.” (NUCCI, 2010, p.84).

De acordo com Nucci (2010), as pesquisas atuais na área de neurociências tentam demonstrar que as ações de hormônios pré-natais são capazes de formar cérebros femininos e masculinos que geram comportamentos distintos a depender da quantidade de hormônios andrógenos (masculinos). Segundo a autora, o grau de masculinidade é medido, entre outras técnicas, através do fator agressividade, dada a comparação de humanos com ratos que, ao serem castrados, tornaram-se menos agressivos quando adultos. De acordo com essas pesquisas, o resultado disso seria que: “Além de mais agressivo, o homem teria mais confiança e se

arriscaria mais que as mulheres, enquanto essas seriam mais cuidadosas e empáticas.” (NUCCI, 2010, p.19).

No entanto, a autora coloca que o termo agressividade é dotado de sentidos, de construções sociais sobre quais comportamentos são considerados agressivos ou não. A questão é que esses estudos muitas vezes já estabelecem de antemão que tais atitudes são masculinas. Outra maneira de classificar o grau de feminilidade e masculinidade nessas pesquisas é através de brinquedos e jogos considerados típicos para cada sexo:

Nota-se, portanto, a circularidade do argumento: a escala é criada a partir de elementos *determinados/escolhidos* pelos cientistas como “típicos” – ou seja, características e comportamentos mais freqüentes em meninos e meninas, homens e mulheres – e, posteriormente, essa mesma escala é utilizada como método unívoco para mensurar a adequação do gênero de uma pessoa. (NUCCI, 2010, p.20, grifos da autora)

Nesse cenário, é interessante notar a importância dada ao comportamento em relação aos jogos considerados masculinos. Nas pesquisas analisadas por Nucci, estes são sempre relacionados a algum tipo de violência (armas, lutas) ou a uma maior atividade do corpo (subir em árvores, pega-pega), jogos e formas de lidar com o corpo nos espaços também encontrados em diferentes contextos de pesquisas, citadas anteriormente, que tentam demonstrar como as diferenças vão se constituindo socialmente em diferentes contextos culturais (THORNE, 1993; ALTMANN, 1998; WENETZ, 2005; MARIANO, 2010), mostrando como discursos e situações concretas se misturam, sendo que o mesmo discurso que produz diferenças reforça que elas existem a priori.

Dessa maneira, esses discursos de diferenças de comportamentos de meninas e meninos, homens e mulheres extrapolam o campo científico e adentram o senso comum no qual circulam estereótipos de gênero que vão se difundindo discursivamente como verdades – ao invés de pensar nos discursos como reveladores de verdades, vemos aqui o quanto eles produzem verdades sobre os corpos. Mesmo assim, esses corpos podem tanto se constituir a partir desses discursos de verdades naturalizantes bem como subvertê-las (BUTLER, 2003).

Esses discursos também eram reproduzidos pelos meninos e meninas nas aulas, como quando um garoto da 7ª série sugere que seja feito um jogo de meninos contra meninas: “*pode ser feito, tem quase o dobro de meninas!*”. Esse fato, que para ele eliminaria a desvantagem, causa revolta em uma das meninas que imediatamente retruca “*não quero saber,*

não é justo!”. Mesmo assim, no fim dessa mesma aula, uma garota pertencente à equipe que havia perdido sai da quadra reclamando que o jogo não tinha sido justo, pois na sua equipe havia menos meninos. Sua equipe tinha dois meninos a menos do que a outra, o que foi interpretado pela menina como o motivo da derrota.

Dessa forma, os discursos (re)produzidos pelos alunos e alunas sobre a certeza do sucesso dos meninos e crença de que eram mais habilidosos fazia com que estes possuíssem legitimidade para se arriscarem em novas aprendizagens em diversos conteúdos, terem mais coragem e, conseqüentemente, adquirirem mais habilidades corporais, fechando-se assim um ciclo entre o “discurso que legitima a habilidade corporal dos meninos”, “arriscar-se em novas aprendizagens” do corpo, o que faz com que adquiram “mais habilidades corporais” em relação às meninas, confirmando novamente os discursos produzidos:

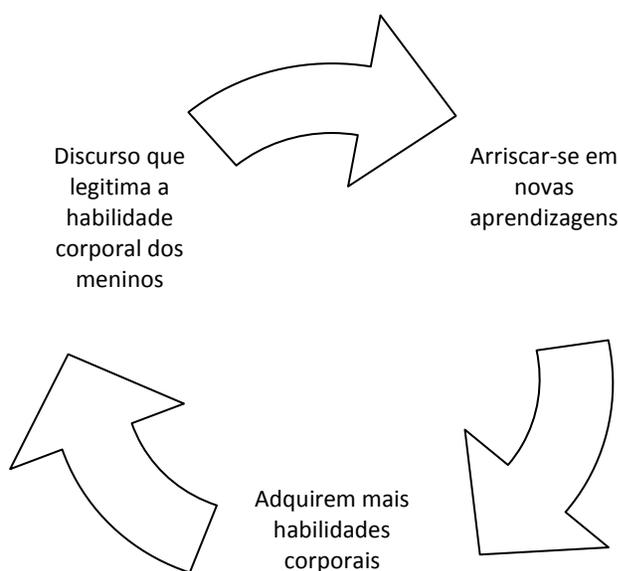


Figura 1: Ciclo de habilidades dos meninos

Assim como Faria (2009), que ao estudar o significado das práticas futebolísticas em uma comunidade, destaca que as mulheres não possuíam legitimidade para participar da prática, o que por consequência “não possibilitava às mulheres um tipo de envolvimento que lhes permitisse aprender.” (p.72). No contexto estudado, a falta de legitimidade discursiva para participar de atividades corporais mais desafiadoras, confiando nas habilidades que já possuíam, também não possibilitava às meninas um envolvimento com a EF suficiente para engajarem-se em novas aprendizagens corporais.

Nesse sentido, gênero parece ser a primeira categoria atuante na expectativa de aprendizagem e envolvimento com os conteúdos, sobrepondo-se até mesmo à habilidade corporal, dado que esta é atribuída aos meninos antes mesmo de ser observada na prática. Por exemplo, antes mesmo que tais habilidades sejam adquiridas de fato, já se espera ou atribui que o masculino tem mais legitimidade e sucesso num jogo, na execução de um movimento ginástico ou para pegar a bola que cai em algum lugar de difícil acesso (como o telhado da escola). Assim, nesses exemplos, a expectativa de gênero legitima que o masculino tenha mais oportunidades de acesso e desenvolvimento de habilidades corporais diversas. Tal expectativa não está posta, a priori, para o feminino.

O desafio é pensar que características como a agressividade e enfrentamento frente a desafios foram necessárias para o ato de jogar e de aprender um movimento novo, ou seja, de envolver o corpo em novas experiências. No entanto, essas não são características tidas como masculinas, elas são características passíveis de serem aprendidas, assim como a capacidade de organização atrelada e mais presentes nas meninas. Além disso, o desenvolvimento da fisicalidade, como já foi destacado, não só envolve a aprendizagem do enfrentamento, mas também da confiança nas capacidades e nas próprias habilidades físicas.

O que percebemos é que meninos e meninas acabam tendo mais oportunidades de aprender e exercitar uma ou outra capacidade seja na aula de EF ou mesmo em atividades realizadas fora do espaço escolar, fato que legitima a agressividade como atributo masculino e a organização como feminina.

Estudo realizado por Emília Garcia Fernández (2008), através de aplicação de questionários para 3103 estudantes da região metropolitana de Madri (Espanha) indicou que 72% dos alunos praticam alguma atividade física fora da escola, dos quais 42,3% eram meninas e 56,8% meninos. Além disso, os tipos de atividades realizadas pelos meninos e meninas eram distintos: eles eram mais adeptos de esportes de combate, futebol, rúgbi e esportes aquáticos, já as meninas realizavam atividades de condicionamento físico, caminhadas e corridas, bicicleta, dança e voleibol (FERNÁNDEZ, 2008).

Também na pesquisa “Educação Física e Igualdade de Gênero: Um estudo transcultural”, realizada por Altmann et al. (2011), com 1742 estudantes de 8º e 9º ano em escolas públicas da Região Metropolitana de Campinas, ou seja, público dessa pesquisa, identificou a seguinte situação de atividades físicas praticadas fora da escola: entre as meninas (883 no total),

36,7% não praticam nenhuma atividade física, seguida por 17,5% que citaram a caminhada como atividade física realizada e 12% o voleibol. Já entre os 856 meninos participantes da pesquisa, 55,3% praticam futebol, seguido por 13,4% que declararam não praticar nenhuma atividade.

Nota-se disparidade entre a porcentagem de meninos e meninas que não praticam nenhuma atividade física fora da escola. Além disso, práticas distintas são citadas entre aqueles que praticam alguma atividade, sendo o futebol predominante entre os meninos e a caminhada entre as meninas.

Outro fator que merece destaque é que, tanto na pesquisa de Altmann et al. (2011) quanto nesta pesquisa as escolas participantes são públicas. Embora os dados socioeconômicos dos participantes não tenham sido levantados nesta pesquisa, as observações realizadas permitem intuir que a maioria dos estudantes, nas duas escolas, tinha baixo poder aquisitivo.

O destaque desse fator é em função da relação entre nível socioeconômico e a participação da mulher em espaços de esporte e atividade física, seja como lazer, treino ou cuidados com a saúde. Sobre essa relação, Ludmila Mourão (2003) considera:

O nível socioeconômico influi poderosamente nas oportunidades de inserção efetiva da mulher no espaço esportivo brasileiro. Isso porque o esporte no país tem sido um fenômeno clubístico.[...]. Estes clubes estão promovendo uma ampliação de suas modalidades esportivas, sobretudo abrindo mais espaço para equipes femininas em esportes coletivos e individuais. Mas um dos fatores impeditivos para que a menina possa se envolver em atividades físicas e esportivas nessas instituições é a necessidade de se associar, tendo obrigatoriamente de pagar para isso. As taxas de filiação variam de acordo com o porte dos clubes espalhados pelo Brasil, mas o fato de existirem afasta as camadas desfavorecidas, mesmo que interessadas. (MOURÃO, 2003, p.137)

A partir do argumento da autora, podemos considerar que o “fenômeno clubístico” afeta tanto os meninos quanto as meninas das classes desfavorecidas, dificultando o acesso às práticas corporais quando este ocorre mediante ao pagamento de taxas de filiação. No entanto, o argumento da autora é que uma das poucas políticas públicas de esporte e lazer é a construção de quadras poliesportivas públicas, que, por fatores culturais, acabam sendo apropriadas pelos meninos e transformadas, de poliesportivas, para espaço do futebol. Além disso, os meninos possuem mais legitimidade para se apropriarem de espaços alternativos, como ruas e praças e transformá-los para a prática do futebol.

Por exemplo, em entrevista com os meninos e meninas das duas escolas, o “brincar/jogar na rua” estava mais presente na fala deles do que delas. Além disso, essa atividade desaparecia do cotidiano das garotas mais velhas (13 e 14 anos), como expressa a fala da Mariara (7ª série) “*antes eu brincava na rua, mas agora não né!(risos). Antes eu andava de bicicleta, mas agora eu fico na internet*”. Quanto aos meninos da mesma idade, jogar futebol na rua ainda fazia parte do cotidiano deles.

Outro ponto é que as próprias mães não consideravam seguro que elas brincassem na rua, como bem expressam, respectivamente, as falas de Tatiana (6ª série, escola Sônia) e Roberta (5ª série, escola Hortência): “*eu não brinco mais (risos) não fico na rua, só fico dentro de casa, porque minha mãe não deixa eu ficar na rua. Só de vez em quando que eu vou na casa dos meus primos, aí eu brinco com eles*” e “*Eu gosto de brincar na rua, mas agora também a minha mãe não está gostando que eu fico na rua, antes ficava mais, porque tem os carros e os pedófilos, sabe?* Destacamos que entre as falas dos garotos em nenhum momento a segurança deles foi motivo para não brincarem nas ruas ou outros espaços públicos.

Retomando aos dados da pesquisa de Altmann et al. (2011) nota-se que a atividade principal dos meninos que realizavam atividades físicas fora do espaço escolar foi o futebol, enquanto que das meninas foi a caminhada. O levantamento feito por Altmann corrobora com os argumentos de Mourão (2003), sobre o domínio masculino de espaços como quadras e ruas com a prática do futebol.

Embora a construção de quadras seja uma das políticas citadas por Mourão (2003), ela ainda não atinge todos os bairros de todos municípios do Brasil. Na escola Sônia, por exemplo, a disputa do uso da quadra entre as professoras de EF e os que estavam fora da escola denuncia a falta de espaços públicos de esporte e lazer naquele bairro. Além disso, como já relatado, somente foram observados meninos na disputa pelo uso da quadra e seu uso era exclusivamente para praticar o futebol.

Ainda sobre políticas públicas de esporte e lazer, que em tese seriam uma oportunidade de meninos e meninas envolverem-se com práticas corporais fora da escola, temos que as questões de gênero, no contexto dos projetos sociais, interferem na adesão e permanência de homens e mulheres nas atividades de lazer (GOELLNER et al., 2010).

Um dos pontos levantados na pesquisa de Goellner et al. (2010) foi que a predominância de um gênero nas atividades oferecidas, conseqüentemente, impedia a adesão dos

demais. Por exemplo, em atividades como futebol e festival de pipas, nas quais os meninos eram a maioria, as meninas manifestavam interesse, mas sentiam-se desmotivadas ou com vergonha por serem minoria. O inverso também foi relatado por homens que sentiam vergonha de frequentar oficinas de ginástica e dança de salão dada a presença majoritária de mulheres. Assim, os autores concluem:

Os depoimentos confirmam que o espaço do lazer é generificado e generificador, pois nele produzem-se e reproduzem-se comportamentos, ações, discursos e práticas diferenciadas para homens e mulheres, que reafirmam representações hegemônicas de masculinidade e feminilidades. (GOELLNER et al., 2010, p.18).

Diante dessas constatações podemos questionar, ou no mínimo duvidar, se a prática da caminhada pelas meninas na pesquisa citada é uma escolha, ou muitas vezes configura-se como única opção.

Além disso, essas pesquisas mostram como experiências corporais concretas também são distintas entre meninos e meninas. Percebemos, assim, como o gênero perpassa as escolhas e oportunidades de práticas corporais fora da escola, que podem gerar habilidades distintas entre meninos e meninas.

Dessa forma, os discursos tanto legitimam a participação dos meninos em atividades físicas e corporais fora do espaço escolar – nas ruas, quadras e espaços alternativos – quanto permitem que eles se envolvam mais com as aulas de EF, fato que lhes gera mais habilidades corporais quando comparados às meninas.

Essas diferenças parecem estar relacionadas ao menor envolvimento delas com os conteúdos da EF, o que não lhes permite que aprendam novos movimentos, além de afastamento das aulas (não participação)²⁰ interferindo no acesso e vivências dos conteúdos da EF escolar e até menos envolvimento com atividade física na vida adulta.

Nota-se aqui que o espaço da aula de EF parece importante, algumas vezes até o único que pode garantir que diferentes práticas corporais sejam vivenciadas e aprendidas por ambos os gêneros. Isso porque, infelizmente, como conclui Mourão (2003, p.150) “Para mulheres de classe social baixa, os espaços para a prática de atividades físicas e esportivas ainda estão representados pela escola e por poucos projetos sociais espalhados pelo Brasil”.

²⁰ Quanto a não participação das meninas nas aulas, consultar: ALMEIDA, K.D. (2003); OLIVEIRA, R. C (2006); JACÓ, J. F. (2008); JACÓ, J.F; ALTMANN, H. (2010)

3.4. Organização da prática: outras maneiras de se envolver com as atividades

Se as meninas envolviam-se de maneiras diferentes com as atividades de aula, isso significa que elas exercitavam outras capacidades durante as práticas que não as mesmas que os meninos. Nas situações de aula, a capacidade delas de organizar a prática, ou organizarem-se durante as atividades, ficou evidente em algumas situações.

Na aula de ginástica acrobática da escola Hortência, relatada anteriormente, embora nas formações das pirâmides elas se eximissem de compor as formações mais complexas, eram elas que ajudavam na organização e lideravam na escolha de quem faria parte de cada uma das funções nas formações acrobáticas.

Ressalta-se que nessa situação elas não deixaram de participar da aula, porém exerceram funções diferentes das exercidas pelos meninos, que se ocupavam mais em realizar/demonstrar que eram capazes de fazê-las. No entanto, nesse caso, podemos considerar que as capacidades de organização foram tão importantes para a realização da atividade proposta pelo professor quanto as habilidades corporais demonstradas pelos meninos.

O ponto já levantado anteriormente, no item em que dialogamos sobre as possibilidades de arriscar-se em novas aprendizagens, mas que voltamos a reforçar aqui é que nessa aula, enquanto eles arriscavam-se na execução de movimentos mais complexos, aprimorando habilidades corporais ligadas à força, ao equilíbrio etc., elas desenvolviam habilidades de liderança e organização. Ou seja, as funções que cada gênero exerceu na atividade foram mediadas pelas próprias construções de gênero, que vão delimitando as habilidades, gostos e gestos de meninos e meninas.

Maiores capacidades de organizar-se nas práticas também ficaram evidenciadas durante as aulas de ginástica rítmica da 6ª série na escola Sônia. Esta foi parte do conteúdo do 3º bimestre, o qual se encerrou com apresentações de coreografias elaboradas pelos alunos/as.

Após algumas aulas de manipulações dos aparelhos da ginástica rítmica (corda, arco, bola e fita), a professora Júlia disponibilizou algumas aulas (seis no total) para que a turma organizasse as apresentações que fechariam o conteúdo e serviriam também como avaliação final.

Para formar as coreografias, os grupos deveriam escolher quais aparelhos seriam utilizados (quem optasse pela fita teria que confeccioná-la), e elaborar uma sequência de no mínimo 10 movimentos diferentes que envolvessem diversas capacidades físicas (força, equilíbrio, flexibilidade, agilidade).

A formação dos grupos deu-se pelas escolhas dos próprios estudantes. Dos oitos meninos que compunham a turma, apenas Everton juntou-se a um grupo de meninas, os demais ficaram todos em um único grupo, composto, assim, só por meninos.

Na primeira aula, percebi que todos os grupos tiveram dificuldades em se organizar. Ficavam executando movimentos e manipulando materiais aleatoriamente, sem estabelecer uma ordem entre eles. Porém, no decorrer das demais aulas, com as intervenções da professora, ficou clara a capacidade que os grupos formados por meninas e também o grupo de Everton, que era formado por mais cinco meninas, tinham de organizar os movimentos na coreografia, estabelecendo ordens e formando sequências que eram discutidas pelas integrantes dos grupos.

Havia também uma interação intergrupos, pois, ao verem algum movimento executado por um dos grupos, as meninas de outros grupos tentavam reproduzi-los e alterá-los para compor sua coreografia.

Como exemplo, em uma das aulas, uma garota realizou um movimento de “ponte” para pegar o arco que estava no chão. As demais, ao virem-na, se dirigiam até ela para aprender o movimento que havia executado. De repente, grande parte das meninas dos outros grupos estava tentando realizar o gesto, pegando vários outros materiais dispostos no espaço, enquanto que o grupo dos meninos jogava o arco de um lado para o outro da quadra.

Nesse caso, observamos em uma situação de aula a disposição das meninas a uma nova aprendizagem corporal, diferente das situações das aulas de atletismo e ginástica artística descritas no item 3.2, quando as meninas hesitavam em arriscar-se na aprendizagem de novos movimentos corporais.

No caso do movimento de “ponte”, feito em uma situação de aula em que eles e elas deveriam criar movimentos e coreografias sem que houvesse nenhum “modelo” de execução, as meninas, naquele momento e contexto, mostraram-se dispostas a arriscarem-se ao novo. Outro ponto que podemos considerar nessa situação é que quem executou o “novo” movimento foi uma menina, fato que talvez tenha encorajado as demais a tentarem também.

Devemos analisar que essa sala era atípica em relação ao número de meninos e meninas matriculadas, do qual elas eram maioria. Porém precisamos considerar que no jogo de queimada, descrito anteriormente, o fato de elas serem maioria não interferiu na situação dos arremessos, os quais foram dominados pelos oito meninos da turma.

Assim, o que percebemos é que, de alguma forma, o conteúdo de ginástica rítmica e/ou a maneira em que estava organizada a aula – em pequenos grupos, formados apenas por meninas, sem uma centralidade na figura da professora – possibilitou que as meninas arriscassem novos movimentos e os compartilhassem entre si. Situação bastante diferente daquela descrita na escola Hortência em que elas olhavam e aplaudiam os movimentos de mortal e salto em distância dos meninos, ou seja, participavam na condição de expectadoras.

No decorrer dessas aulas de ginástica rítmica dois meninos decidiram mudar de grupo devido à “bagunça” e a desorganização (palavras dos próprios garotos) da coreografia. Os dois, que já haviam confeccionado sua própria fita, decidiram entrar no grupo que era composto por outras seis garotas.

Durante os ensaios, enquanto os grupos compostos por meninas organizavam as coreografias – atividade esta que envolvia discussões, “brigas” e diversos pedidos de opinião e ajuda, tanto da professora quanto a minha – o grupo dos meninos passou todas as aulas apenas executando diversos movimentos com os aparelhos disponíveis, sem nenhuma organização, apesar das diversas intervenções da professora:

Durante o ensaio, os grupos alternavam entre "brigas" e risadas na organização das sequências. Alguns pediam ajuda para mim demonstrando o que já haviam feito e perguntando qual movimento ficava melhor. O grupo dos meninos, agora com apenas cinco integrantes, permaneceu o tempo todo apenas jogando os arcos de um lado para o outro da quadra, sem preocupar-se em organizar a coreografia. (DC:13/09/2010)

O trecho acima exemplifica a dificuldade dos meninos quando a habilidade de organização tornou-se central para a execução de uma tarefa da EF, que, no caso, foi a composição de uma sequência coreográfica.

A melhor habilidade das meninas para tal objetivo proposto foi evidenciada, fazendo com que os meninos que se incomodaram com a desorganização (para não dizer nenhuma organização) de seus grupos, optassem por juntarem-se ao grupo das meninas.

No final, durante as apresentações, o grupo dos meninos foi o único que apresentou apenas movimentos aleatórios feitos individualmente por cada componente do grupo. Ou seja, nessa atividade foram eles que não conseguiram atingir o objetivo proposto pela professora, não por falta de habilidades corporais, já que os movimentos demonstrados envolviam muitas acrobacias, mas sim pela incapacidade de organizá-los para compor uma coreografia, a qual era o objetivo final da atividade proposta pela professora.

3.5. Sobre aqueles que escapam... Ou evidências da habilidade como fator de inclusão/exclusão nas aulas

Butler (2003), como já mencionado anteriormente, considera que os discursos binários de masculino e feminino não dão conta dos sujeitos reais, pois estes não estão apenas alocados nesses dois pólos. Há um “contínuo” entre esses dois extremos, nos quais os sujeitos podem, de acordo com a autora, deslocar-se e alocar-se, repudiando os discursos e normas que regulam sua cultura.

Também Louro (2004), com escritas que partem das teorizações da autora Judith Butler sobre gênero e identidade, ao analisar questões identitárias no campo da educação apresenta-nos as confirmações de gênero a partir da metáfora da viagem.

Segundo a autora, a declaração “é um menino” ou “é uma menina” é muito mais do que uma descrição, mas sim uma direção, um rumo dado a um corpo num processo de viagem. Parafraseando Butler (1999), ela explica que afirmações inauguram um processo de masculinização ou feminilização, com o qual o sujeito se compromete.

No entanto, a autora conclui que o rumo dessa viagem pode ser desobedecido, ou ainda ganhar novos “destinos” a partir das relações que são estabelecidas no decorrer dela. Assim:

Mesmo que existam regras, que tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos. A imprevisibilidade é inerente ao percurso. Tal como numa viagem, pode ser instigante sair da rota fixada e experimentar as surpresas do incerto e do inesperado [...]. Esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de

recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões. (LOURO, 2004, p.16)

É a partir dessa metáfora que apresento aqui aqueles e aquelas que não seguiam as normas de comportamento apresentadas pela maioria. Dizer que somente havia meninos que se envolviam e arriscavam-se mais nas aulas, bem como meninas que não se arriscavam em novas aprendizagens do corpo, não dá conta de todos, pois existiam também aqueles e aquelas que não respondiam a essa expectativa discursiva de gênero a qual venho me referindo ao longo do texto.

Isso não quer dizer que os discursos de mais habilidade e enfrentamento dirigidos ao masculino não produziam efeitos sobre os meninos que o repudiavam, pois essa expectativa também estava posta para eles, uma vez que eram sujeitos masculinos. Assim como também atingia as meninas que circulavam entre os meninos disputando espaços junto com eles nas aulas. Porém os efeitos sobre eles e elas, como apresentaremos a seguir, eram distintos.

Na 5ª série da escola Hortência, na qual um tipo de masculinidade hegemônica foi observado, Wesley, um garoto entre tantos outros que poderiam existir naquela escola, não partilhava de atitudes de ofensas verbais, não se envolvia em brigas, conversava a maioria das vezes com as meninas, mas também pouco participava das aulas de EF.

Sempre que o professor iniciava uma atividade, Wesley ficava de fora apenas observando, como faziam algumas meninas. Algumas vezes, ele decidia entrar e participar, mas outras não.

Com o passar do tempo comecei a perceber que ele sempre participava quando a atividade era mista ou de livre escolha²¹, momentos estes em que ele tinha a possibilidade de agrupar-se com as meninas. Assim, quando o professor dividia meninos e meninas para a aprendizagem de algum movimento ou para execução de um jogo (como aconteceu no conteúdo futsal) Wesley logo se afastava da atividade.

²¹ Este termo é utilizado por mim para explicar momentos em que os alunos não eram obrigados a realizar uma atividade específica. No campo de pesquisa a palavra utilizada tanto por alunos/as quanto por professores para caracterizar esse momento era “aula-livre”. Esses momentos ocorreram apenas na escola Hortência, no final de algumas aulas, quando sobravam 10 ou 15 minutos a pedido dos próprios estudantes ou quando o professor utilizava-o como estratégia para que os alunos/as participassem das aulas, prometendo a última aula do mês como “aula-livre”. Vale destacar que era o primeiro ano que o professor lecionava nessa escola. Já na escola Sônia, tal estratégia não se fez necessária, uma vez que ambas as professoras já lecionavam lá há três anos, com um programa fixo de conteúdos antes mesmo da chegada da proposta curricular. Assim os alunos/as já estavam acostumados com a diversificação dos conteúdos.

Essa situação não quer dizer que o garoto de fato não queria participar de atividades com os outros meninos, mas que ele, ao “fugir” do que se esperava de um menino naquele espaço (brigar, não ter medo e ser habilidoso), não era aceito no grupo. Para aprofundar essa afirmação retomo aqui as aulas de futsal da escola Hortência.

Em uma das aulas, o professor organizou equipes para jogarem entre si, primeiro separou meninos e meninas (meia quadra para cada um) e, em seguida, dividiu os times. Apesar de Wesley ter ficado dentro do espaço da quadra para o professor escolhê-lo, o que sinalizava que ele queria jogar, no momento do jogo sua presença passou despercebida entre o grupo de meninos:

No jogo dos meninos, Wesley ficou em campo, porém não participou de nenhuma das jogadas, sua presença nem mesmo foi percebida pelos outros colegas que não passavam a bola. Ele, por sua vez, também não arriscou entrar nas “divididas” e “duras” disputas de bola. Depois de um tempo, ele sai da metade da quadra pertencente ao jogo dos meninos e vai para o lado das meninas, não há reclamações por parte delas, mas ao vê-lo o professor pede que vá jogar com os meninos. Ele sai e não volta mais ao jogo. (DC: 09/06/2010)

Percebe-se que a separação das equipes feita pelo professor Gustavo utilizando o critério de sexo impossibilitou que Wesley pudesse jogar com as meninas, uma vez que o lugar dele deveria – de acordo com a regra de distribuição do professor – ser com os meninos.

Dessa maneira, ao pensar a distribuição de maneira binária e polarizada, o professor impossibilitou outros arranjos de equipes que contemplassem não só Wesley, mas também as meninas que, por ventura, quisessem jogar com os meninos.

O ponto evidenciado a partir do “não lugar” de Wesley nessa situação de aula é que as distribuições binárias de equipes nas aulas de EF parecem não dar conta da multiplicidade dos discentes, uma vez que esse tipo de distribuição atribuiu uma relação direta entre sexo, gênero e habilidade que, como podemos ver pelo recorte da cena, não é verdade.

Sobre esse aspecto, concordamos com as considerações de Helena Altmann, Eliana Ayoub e Silvia Franco (2011) que, ao analisarem as concepções de professores de EF sobre o envolvimento dos alunos nas aulas, concluem que o trabalho conjunto com meninos e meninas nas aulas podem problematizar concepções estereotipadas presentes entre os docentes a partir da percepção de que nem todos os meninos gostam de esportes e que meninas também

sabem jogar, rompendo com o argumento “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar” (ALTMANN; AYOUB; FRANCO; 2011)

Ainda no mesmo dia da aula descrita anteriormente, o professor realizou jogos dos meninos e das meninas, utilizando toda a quadra. Alguns meninos reclamaram que a quadra deveria ser apenas deles pelo fato de as meninas não saberem jogar, mas ficaram quietos frente ao argumento do professor que aquele era um espaço para todos aprenderem. Wesley mais uma vez tentou compor um dos times dos meninos mas, ao permanecer em quadra sem receber a bola, logo desistiu. Nos outros dias em que houve jogo, Wesley não participou da aula.

Porém, em uma das aulas de “livre escolha”, Wesley jogou futebol com um grupo de meninas e mais um menino (o mesmo que havia levado um soco no rosto) que organizaram um jogo em um espaço do pátio. Em entrevista, quando perguntei a ele o que fazia fora da escola, ele me disse, entre outras coisas, que jogava futebol com o pai.

Frente à indagação se gostava de jogar futebol na escola, ele respondeu negativamente e complementou: “*os meninos falam que eu jogo mal*”. Ao ser questionado sobre a aula livre na qual ele jogou com algumas meninas, ele responde: “*é, mais aí é diferente, né!, porque eles não estavam lá*” (trechos da entrevista: 20/10/2010).

Nesse caso, a aula livre com outras possibilidades de agrupamento que não aquela centrada no gênero contemplou Wesley e os outros que participaram do jogo de futebol, o que demonstra como uma escolha de separação das equipes centrada unicamente no gênero pode influenciar negativamente a participação de todos na aula.

Também na escola Sônia, Cleber, semelhante a Wesley, conversava mais com as meninas nas aulas. Nessa escola, a turma da 5ª série não foi separada por sexo pela professora Laura durante as aulas, exceto para os jogos de futsal. Nesse dia, Cleber, que era bastante participativo, não participou da aula. Em entrevista, quando questionado sobre sua participação nas aulas, ele falou sobre o futebol:

(Cleber) Eu participei de todas as aulas, mas nas duas aulas de futebol eu não participei.

(Pesquisadora) Por quê? Você lembra?

(Cleber) Porque eu sou ruim...

(Pesquisadora) Mas você não gosta, ou se considera ruim?

(Cleber) Gostar, eu gosto, mas eu sou meio ruim.

(Pesquisadora) Mas os outros meninos reclamam?

(Cleber) Não, mas eu não quis mesmo, fiquei com vergonha, se eu errasse alguma coisa, eles poderiam reclamar.

(trecho entrevista: 25/10/2010)

Nesses trechos, tanto no caso de Wesley quanto no de Cleber, o futebol foi o principal revelador da não identificação deles com o que se espera de um menino.

O esporte é considerado por Eric Dunning e Joseph Maguire (1997) como formação e expressão de valores de uma masculinidade dominante. Os autores, ao analisarem o surgimento do fenômeno esportivo na Inglaterra, concluem que o Esporte tornou-se um meio para expressão legítima de valores considerados tipicamente masculinos como a agressão, proezas e força física. Assim, de acordo com os autores, as características valorizadas pelo esporte são aquelas tidas social e culturalmente como atributos masculinos: virilidade, agressão e força física.

Complementando a idéia de Dunning e Maguire, David Whitson (1994) ao expor sobre as construções de gênero nas práticas esportivas ao longo da história, tece a seguinte conclusão:

Jogos de contato corporal, em particular, têm sido naturalizados historicamente como um caminho agressivo de “formar masculinidade”, no qual a dominação física é legitimada, através do tempo. Estes esportes de confronto têm se tornado importantes práticas masculinizantes que iniciam os jovens garotos dentro de uma hierarquia de identidades generificadas na qual a capacidade de dominar é honrada e o poder físico confere um poder social. (WHITSON, 1994, p.367, tradução nossa)

O autor descreve que historicamente na Grã-Bretanha, para a promoção da saúde da mulher, eram recomendados exercícios ao “ar livre”, principalmente caminhadas, além de exercícios para deixar o corpo bonito e desejável. Enquanto isso, os jovens garotos eram corporalmente educados nos esportes de confronto, sob o argumento de desenvolverem virilidade e força física. Todas essas razões e indicações, segundo o autor, condizem como uma heteronormatividade compulsória, que considera a existência de apenas uma forma de masculinidade e feminilidade.

Já especificamente na nossa cultura, Faria (2008, p.99-100), considera que “*se às mulheres foi negada historicamente a participação no futebol, aos homens essa participação foi imposta, ou seja, a identidade masculina no Brasil está, em grande medida, atrelada à*

intimidade com essa prática cultural.”. Desse modo, se em outros contextos os esportes de contato têm grande relação com a produção de um certo tipo de masculinidade, no Brasil é o futebol o grande representante nessa relação entre esporte e masculinidade.

No caso do campo de pesquisa, a falta de uma habilidade futebolística satisfatória de Wesley e Cleber, como de muitos outros, poderia pôr em risco mais do que sua imagem de “não habilidoso” com a bola, mas também sua própria masculinidade. Isso porque, como conclui Arlei Sander Damo (2005, p.139), no Brasil “*os meninos jogam futebol para se fazerem meninos*” e a prática do futebol para os meninos “(...) é marcada por um arbitrário cultural que o define como um espaço privilegiado da homosociabilidade masculina de certo modelo de masculinidade” (idem).

Embora Cleber, assim como Wesley, afirmasse jogar futebol fora da escola “*na rua, eu, minha prima, mais alguns amigos brincamos de futebol*”, ali no espaço escolar o risco de se expor diante de seus pares, ou de ser excluído por parte deles, devido à exposição de uma possível inabilidade no futebol impediram-nos de vivenciar esse conteúdo na aula de EF nas situações formais²².

O inverso aconteceu no caso das meninas, Roberta e Talita, duas garotas da mesma série de Wesley que, ao contrário da ordem tradicional de gênero, eram bastante ativas nas lições da EF e adoravam jogar futebol. Por envolverem-se mais com as aulas de EF, ou talvez devido ao fato de jogarem em outros espaços, Roberta e Talita demonstravam-se bastante habilidosas em quaisquer atividades propostas.

Em entrevista, ambas relataram que sempre brincavam na rua, de diversas atividades, principalmente de futebol: “*eu ando de patins, pulo corda e jogo muito futebol. Todo dia eu jogo com alguns molequinhos bons mesmo! Mas eles são pequenos, têm oito e nove anos, mas um outro amigo meu tem 12 também*” (Trecho da entrevista 20/10/2010). A habilidade delas em aula permitia que participassem das atividades, bem como disputassem espaço juntamente aos meninos.

Em um dia de atividade de livre escolha, os meninos logo ocuparam o campo de areia para jogar futebol, Roberta e Talita estavam entre eles. Foram formadas três equipes, sendo que Roberta escolheu uma delas. Porém um dos meninos decidiu que o time de Roberta

²²Uso essa expressão para diferenciar dos momentos de livre escolha, já que nestes que ocorreram apenas na escola Hortência, Wesley jogou futebol com um grupo de meninas, como relatado anteriormente.

não começaria jogando, sendo o próximo a jogar com uma das equipes vencedoras do primeiro jogo. Tal decisão não foi tomada mediante a nenhum sorteio (como era de costume), o que fez com que imediatamente Roberta pegasse a bola (não permitindo que o jogo começasse) e fosse até o professor reclamar sobre a injustiça:

A discussão se inicia quando um dos meninos decide que o time de Roberta seria o próximo. Inconformada, ela se dirige ao professor que intervém pedindo que tirem “dois ou um”. Feito desta forma, o time de Roberta, por sorteio, é o primeiro a jogar. Enquanto isso, as outras meninas estão no campo de areia ao lado, jogando vôlei. (DC: 25/08/2010).

Importante destacar que apesar desses momentos em que Roberta e Talita precisavam recorrer ao professor para obter igualdade na participação, após a intervenção dele não mais aconteceram problemas, elas jogaram várias vezes com os meninos e em nenhum momento presenciei alguma ofensa por parte deles pelo fato de elas jogarem e/ou serem habilidosas no futebol.

Assim também aconteceu com Juliana, na escola Sônia. Adepta do futebol e bastante habilidosa, ela transitava livremente entre os jogos dos meninos e também participava de todas as aulas. No conteúdo de ginástica artística, Juliana foi uma das poucas meninas que se arriscou nos movimentos considerados mais difíceis e, assim como os meninos, ela caiu diversas vezes, sujou a roupa durante as tentativas e não teve êxito em algumas aprendizagens, porém isso não a afastou das aulas, pois ela era sempre bastante participativa.

No final de uma aula de capoeira, quando a professora fez uma roda para que a turma pudesse jogar, Juliana foi a única menina a entrar na roda e jogar com diversos meninos e com a professora. Embora ela soubesse pouquíssimos movimentos, assim como todos da turma, já que só haviam tido duas aulas desse conteúdo, os meninos e ela entraram na roda diversas vezes, diferentemente das meninas que se restringiram apenas a observar e contribuir com palmas durante a roda de capoeira.

Nesses casos, essas meninas tinham mais habilidades corporais devido a diversos fatores, muitos não analisados nesta pesquisa, mas todas declararam brincar na rua de diversas atividades e jogar futebol com outros garotos. Ou seja, elas tiveram a oportunidade de ter vivências corporais diversificadas.

Esse fator foi importante para que rompessem com o que se esperava delas e ganhassem legitimidade para transitar entre as práticas corporais dentro da escola, além de sentirem-se seguras para as novas aprendizagens do corpo nas aulas de EF. Tal como afirma Garret (2004), as meninas que adquirem confiança e habilidade podem transferir esse empoderamento e confiança em seus corpos para relações sociais.

Já no caso dos meninos, ao contrário das meninas, ao subverterem a regra do que se espera de um menino em termos de habilidades, tiveram menos possibilidades de inserção nas aulas. Tal fato ficou mais evidente nas aulas de futebol.

Ao considerarmos que, em nossa cultura, ser ruim de bola (FARIA, 2009), ou nos esportes de uma maneira mais ampla (DUNNING; MAGUIRE, 1997; DUNNING, 1992a) significa não partilhar de uma masculinidade hegemônica, a qual inclui, entre outros atributos, a heterossexualidade, podemos dizer que o que estava em jogo para eles era não só a exposição da própria habilidade para com a prática, mas também a sua sexualidade.

Assim, as meninas mais habilidosas nesse espaço das aulas de EF, subverteram a regra e romperam com concepções estereotipadas de gênero de que “meninas são menos habilidosas”.

Essa subversão, para elas, permitiu que exercessem poder nas práticas corporais, tal como considera Foucault (1999), o saber é indissociável das relações de poder. Nesse caso, o “saber fazer” foi um elemento para elas exercerem poder nas negociações e nas práticas junto com os meninos.

O poder o qual nos referimos é baseado em Foucault (1996), que o define como não sendo algo que se possui, mas sim que é exercido nas relações sociais a depender do contexto e das redes de interação. “Se deve compreender o poder, primeiro como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização” (FOUCAULT, 1996, p.88).

Além disso, para o autor, as relações de poder só são possíveis mediante saberes, os quais reiteram o poder estabelecido. Nas palavras de Foucault (1996, p.81) “Não é possível que o poder se exerça sem o saber, não é possível que o saber engendre poder”. Assim, entendemos que o saber nas aulas de EF se constitui pelas habilidades corporais nos diferentes conteúdos – ginásticas, danças, jogos, os diferentes esportes coletivos, lutas – e aqueles que as

possuíam, fossem eles meninos ou meninas, tinham condições de exercer e/ou disputar poder durante as práticas.

Por essa razão, os meninos que subverteram a norma, ao contrário das meninas, perderam legitimidade nas práticas corporais esportivas (no caso o futebol), bem como exerceram menos poder perante os outros meninos. Não queremos dizer que o futebol foi a causa da exclusão e/ou autoexclusão desses meninos nas aulas, mas foi um revelador de como gênero e habilidades se combinam nesses processos.

Assim, “aqueles que escapam” nos fazem refletir sobre a centralidade que o fator “habilidade” teve nas aulas de EF nos dois contextos pesquisados.

Se as meninas mais habilidosas conseguiam transitar entre as práticas, sendo o inverso observado em relação aos meninos, que em alguns casos relatavam jogar fora do espaço escolar, podemos questionar o lugar que o gênero e a habilidade ocupavam na produção dos processos de inclusão, exclusão e autoexclusão nas práticas corporais.

Se esses meninos que subvertiam a regra de gênero declararam que jogavam futebol em outros espaços, mas não nas aulas de EF, tal fato denuncia a categoria habilidade – e não só o gênero – como fator de exclusão, inclusão e autoexclusão nas aulas de EF. Assim, como considera Altmann (1998), gênero não é o único fator de exclusão na EF, ele combina-se com outros critérios como habilidade, força e idade na produção de processos de exclusão na escola.

A centralidade da habilidade corporal nas aulas de EF nas duas escolas, e talvez na EF escolar como um todo, nos leva a duas problematizações: como e onde essas habilidades podem ser adquiridas? Por que a aula de EF não é vista pelos discentes como um espaço para aprender?

Se para essas meninas (Roberta, Talita, Juliana) as habilidades corporais foram importantes como fator de inserção, autoavaliação positiva e possibilidade de disputa de poder nas aulas de EF, elas foram adquiridas em espaços além das aulas, como ruas e espaços de lazer.

Porém, como já demonstramos no item anterior, a possibilidade de praticar um esporte, atividades físicas ou qualquer outra prática corporal fora da escola é muitas vezes marcada por gênero, tanto quanto ao oferecimento dessas práticas, quanto à legitimação de alguns espaços, como ruas e quadras públicas, como sendo de uso predominante dos meninos, jovens garotos e homens. (MOURÃO, 2003; FERNÁNDEZ, 2008; ALTMANN et al., 2011). Portanto, embora a habilidade corporal pareça, de acordo com o exposto, central para a exclusão e

autoexclusão nas aulas de EF escolar, a aquisição dessas habilidades são primeiramente marcada por gênero.

Outro ponto é o sentido que as aulas de EF tinham para os alunos/as. Os meninos ao se excluírem do futebol não viam a aula de EF como um espaço de aprendizagem, mas de demonstração de habilidades adquiridas, competição e seleção dos mais hábeis.

Isso não significa que essas características eram reforçadas pelos professores em suas aulas – o que de fato não foram – mas sim que a EF, muitas vezes, ainda não é vista pelos discentes como um espaço para a aprendizagem, mas como um lugar de demonstração de habilidades adquiridas, a priori, fora dela.

4. DIFERENTES SOCIABILIDADES A PARTIR DE TRÊS EIXOS DE CONTEÚDOS

A partir da década de 1940, a EF escolar sofreu uma “esportivização” de seus conteúdos (SOARES, 1996; BRACHT, 1999). Tal processo vem se modificando, sobretudo a partir do surgimento de concepções pedagógicas no decorrer da década de 1990, como já explicitado na introdução desse trabalho.

Apesar de a EF escolar ter passado de uma área que priorizava a aptidão física e o rendimento atlético para abordar atualmente conhecimentos corporais culturais (DAOLIO, 2010), ainda percebe-se que na escola a EF tem sentidos esportivizados, nos quais, muitas vezes, esporte, jogar bola e EF tornam-se quase sinônimos.

Daolio (2010), ao apresentar os pontos de tensão da EF como campo de conhecimento considera que os significados que eram atribuídos a ela (rendimento, aptidão física) ainda fazem parte de uma tradição de significados que foram consolidados ao longo do tempo e portanto, possuem uma eficácia simbólica²³ para todos os autores envolvidos no cotidiano escolar.

Assim, entendemos que esse sentido esportivizado de aula faz com que, muitas vezes, a EF não seja vista como espaço de aprendizagens pelos atores (discentes) que a compõe. Além disso, o sentido de esporte – elaborado a partir do modelo de competição de alto rendimento – expressa e legitima valores considerados como atributos masculinos dominantes e normalizadores, os quais incluem virilidade, agressão, competição e força física (DUNNING; MAGUIRE, 1997). Tal expressão pode tornar a aula de EF um espaço de demonstração de habilidades, disputas, enfrentamentos públicos e coletivos que, sob a perspectiva das construções de gênero, já delimita quem serão aqueles que terão legitimidade nas práticas, das quais, a priori, as meninas e os considerados menos habilidosos pelo grupo não fazem parte.

²³ Daolio utiliza esse conceito baseado em autores da antropologia social, como Marcel Mauss.

Dessa forma, trazemos de volta aqui um dos questionamentos que direcionaram esta investigação: Como a diversificação de conteúdo pode promover outros tipos de relações e situações de convivência entre os gêneros?

Para entendermos e discutirmos como diferentes conteúdos e metodologias de aula viabilizam outros tipos de relações, socializações e trocas de experiências – que podem atuar na (re)significação dos sentidos da EF e que perpassam também pelos sentidos de gêneros – apresentamos a seguir, a partir das observações em campo, as relações estabelecidas em três diferentes conteúdos: jogar bola (sinônimo de futsal/futebol) e outros esportes coletivos, ginásticas e manifestações rítmicas.

4.1. Jogar bola e outros esportes coletivos

Como temos relatado até o momento, as expectativas de gênero e nível de habilidades corporais parecem ser fatores que influenciam na participação, envolvimento e aprendizagem de meninos e meninas nas aulas.

Se, no caso das meninas, um discurso que as coloca como menos habilidosas e desencorajadas em atividades corporais mais arriscadas quando comparadas aos meninos de fato influenciou a experiência e aprendizagem dos diversos conteúdos da EF, no caso dos meninos outros discursos parecem atuar sobre eles, que também os colocam à margem das aulas em alguns momentos – falaremos aqui do futebol, ou, como os alunos se referiam, o “jogar bola”.

Consideremos a repercussão e popularidade que o futebol tem no cenário mundial, destacando-se entre os chamados “esportes de confronto” por representar, de acordo com Nobert Elias e Eric Dunning (1992), uma polaridade interdependente entre duas equipes que se confrontam, um equilíbrio de tensões e uma expressão aceitável, ritualizada e controlada da violência física e, especificamente na sociedade brasileira (DAMO, 2001; 2005; DAOLIO, 2006), onde sua repercussão influencia as aulas de EF nos sentidos/significados atribuídos às aulas de futebol – mais do que qualquer outro esporte coletivo – o que torna a aula de EF, na visão de muitos alunos, praticamente sinônimo de jogar bola.

Apesar da popularidade dessa prática corporal no cenário brasileiro, trabalhar com ela como conteúdo de aula não pareceu tarefa fácil, visto que em nossa cultura – e aqui concordamos com as considerações de Damo (2007) – o futebol, futsal e/ou jogar bola não é apenas um território dominado pelos homens, mas um espaço no qual um tipo de masculinidade é dramatizada, onde eles (não elas) “jogam para se fazerem meninos” (p.139). O autor argumenta ainda que o “jogo absorvente”²⁴ na nossa cultura é imposto aos meninos como um atributo de masculinidade, sendo que o domínio das técnicas corporais para jogar não é o único parâmetro de status, pois no futebol a virilidade e a coragem são atributos mais valorizados nas relações de poder (DAMO, 2007).

A questão da cobrança e exigência, entre os discentes, das habilidades de futebol relacionadas principalmente ao gênero masculino surgiu em campo em diversos momentos e nas duas escolas pesquisadas.

Na escola Hortência, os meninos pertencentes ao universo dos “bons de bola” e “bons de briga” tentavam resistir à atividade proposta pelo professor, justamente brincando de futebol no entorno da quadra, sendo que a bola era qualquer objeto que permitisse ser chutado. Também jogavam futebol sempre que chegavam à quadra antes que o professor iniciasse a aula. Como já relatado, apesar de haver meninas que gostassem de futebol, elas não partilhavam desses momentos em específico.

Também na escola Sonia, parte dos alunos da 5ª série, embora com menos frequência e intensidade em relação à escola Hortência, também tentavam resistir à atividade de aula chutando pedras e simulando jogos de futebol. Já nas outras duas séries dessa escola essa atitude não foi observada, uma vez que os alunos “já estavam acostumados” – nas palavras da professora Júlia – com a rotina das aulas e dos conteúdos, bem como com as regras delimitadas pelas professoras de EF daquela escola e não mais tentavam resistir à aula com perguntas ou jogos de futebol.

Importante observar que os meninos que resistiam em participar da aula o faziam jogando futebol, embora houvesse meninas que também partilhassem o mesmo gosto pelos jogos de futebol – como a Roberta e a Talita – elas não deixavam de participar do conteúdo

²⁴ O autor utiliza esse termo como uma categoria analítica baseado em Geertz (1989) sobre a briga de galos em Bali. Para analisar a popularidade do futebol no cenário brasileiro Arlei Sander Damo o faz a partir de três categorias de análise: ritual disjuntivo, jogo absorvente e “pertencimento” clubístico. Para mais detalhes, consultar Damo (2001; 2005).

de aula proposto pelo professor para chutar pedras nos arredores da quadra. Ao contrário disso, a fala de Talita na entrevista relata que, mesmo gostando de futebol, só jogá-lo o tempo todo nas aulas não era bom “*o professor tem que ajudar [os alunos a aprenderem] e não passar a mesma aula todo o dia, futebol todo o dia não dá certo!*” Também perguntas como “hoje é futebol?” ou “a gente vai jogar bola?” não eram feitas pelas meninas e sim pelos garotos.

Durante o estudo de campo, nas entrevistas realizadas com os estudantes das turmas observadas, o futebol, mais caracterizado pela expressão “jogar bola”, apareceu nas falas dos discentes durante os relatos sobre o que faziam fora da escola e nos extremos entre o que mais e menos gostavam nas aulas de EF. Fato que chamou atenção foi a fala de Maurício, aluno da 5ª série da escola Hortência. Ele, que era participativo, “briguento” e sempre presente no “brincar de futebol” e nos jogos feitos em aula, ao ser questionado pelas atividades da EF das quais mais havia gostado e quais realizava fora da escola, faz o seguinte relato:

(Pesquisadora): De todas essas [atividades que fizeram na aula de EF] qual você mais gostou?

(Maurício): Da [atividade] de carriolinha e de pular corda!

(Pesquisadora): E o futebol? Eu sempre vejo você jogando

(Maurício): Futebol...eu jogo, mas não gosto muito não, gostei mais da carriolinha e de pular corda

(Pesquisadora): E fora da escola, do que mais você brinca?

(Maurício): Ando de bicicleta, a gente faz campeonato para ver quem sabe mais coisas [acrobacias], como colocar rampinha, empinar [a bicicleta]. Só isso que eu faço (...)

(Pesquisadora): Futebol você joga?

(Maurício): Eu aprendi um pouco, mas eu odeio futebol! Odeio mesmo! [ênfase na fala]

(Pesquisadora): Mas nas aulas eu vejo você jogando

(Maurício): É de vez em quando eu jogo para os meninos parar de “encher o saco”, mas eu odeio futebol!

(trecho da entrevista realizada: 20/10/2010)

A atividade de “pular corda” citada por Maurício como uma das preferidas, não foi proposta como atividade de aula durante as observações. Ela apareceu nos momentos de atividade de “livre escolha”, nas quais as meninas foram as primeiras a solicitar que o professor pegasse a corda para elas pularem.

Em uma dessas aulas, Maurício, juntamente com outros garotos, não optou por pular corda, mas sim jogar futebol. No entanto, durante os momentos em que a bola saía, ou ficava no campo adversário, Maurício e seu amigo corriam até a lateral da quadra, onde as meninas pulavam corda, e entravam na brincadeira de corda.

Esse comportamento dos meninos rendeu muitas reclamações por parte das meninas, já que eles entravam à frente da fila, não respeitando a ordem estabelecida por elas. Além disso, as tiravam da corda sobre o argumento de que não sabiam pular e/ou batê-la.

Mesmo com tal conflito, os dois meninos passaram grande parte do momento de “livre escolha” alternando-se entre o futebol e a corda, até o momento em que as meninas desistiram da atividade devido às intervenções “desrespeitosas” dos dois garotos:

Quando faltavam 20 minutos para o fim da aula o professor diz que a turma estaria livre para brincar do que quisessem. Com uma bola de futebol, os meninos rapidamente se unem e organizam-se em duas equipes para jogar, enquanto as meninas pegam corda, bambolê e bola de basquete. Wesley volta ao espaço da aula e interage com as meninas nas brincadeiras de basquete, bambolê e corda. **Num desses momentos, Maurício e Carlos que jogavam futebol, ao verem que as meninas tentavam pular todas na corda de uma só vez, vão até lá e participam também. A cada tentativa Maurício retira meninas da corda, sob o argumento de que haviam errado [...].** Aos poucos as meninas se afastam da brincadeira, restando apenas os dois meninos que pegam a corda e levam para o jogo de futebol. A corda só é devolvida às meninas quando o professor intervém e a retira deles. (Diário de Campo: 12/05/2010)

Como podemos observar na cena descrita, apenas Wesley que não era aceito no futebol, como já citado anteriormente, assume partilhar as mesmas atividades das meninas no momento em que eles estavam livres para brincar do que (e com quem) quisessem. Maurício e Carlos o fazem de maneira mascarada, o que, em um primeiro momento, dava mais sentido de estarem atrapalhando a atividade das meninas do que realmente interessados em participar. Essa cena, quando observada por mim, também teve mais sentido de transgressão do que vontade de participação. O sentido só mudou após o relato de Maurício, que citou o “pular corda” como uma das atividades preferidas nas aulas. Além disso, destaca-se a dificuldade de aproximação dos dois gêneros nessa atividade, a princípio caracterizada como a preferida “das meninas”, já que são elas que a escolhem no momento “livre escolha”.

Podemos analisar esse momento de “livre escolha” nas aulas de EF como semelhante aos momentos de recreio, por não haver uma intervenção docente, além daquela solicitada pelos discentes, na resolução de conflitos. Faremos aqui essa aproximação no sentido de explicar que nesse momento (o qual só ocorreu na escola Hortência), assim como no recreio, embora não haja uma intervenção diretiva sobre os tipos de atividade e espaço que cada um pode frequentar, há regras implícitas que delimitam as participações e ocupações, como demonstram as pesquisas que analisam o momento do recreio (THORNE, 1993; WENETZ, 2005; CRUZ; CARVALHO, 2006; WENETZ; STIGGER, 2006).

Wenetz e Stigger (2006) consideram que embora o recreio possa ser pensado, num primeiro momento, como um espaço sem intervenções das normas escolares, no qual as crianças estariam livres para fazer o que querem, na verdade ele também é um espaço em que as normas da escola atuam delimitando onde cada um deve (ou não) circular. Assim: *“As crianças não brincam todas juntas, não fazem sempre o que querem, nem todas brincam em todos os espaços e, ainda, nem todas brincam do que gostariam”* (WENETZ; STIGGER 2006, p.74).

Os autores destacam ainda que o que cada um pode ou não fazer nesse espaço é atravessado por gênero, geração e habilidades. Além disso, os sentidos de gênero nem sempre estão atrelados à relação entre homens e mulheres. Às vezes eles podem estar separados deles, constituindo-se num conjunto de significados que norteiam as práticas e os espaços de instituições, ou seja, eles têm uma existência simbólica que ultrapassa os sujeitos (CRUZ; CARVALHO, 2006).

Assim como as pesquisas citadas anteriormente, consideramos que os momentos de “livre escolha” das aulas da escola Hortência, não eram tão livres quanto parecia, pois ainda as normas atravessadas pelos símbolos de gênero atuavam nas escolhas de meninos e meninas. Quando Maurício escolhe jogar futebol com os meninos e não pular corda com as meninas, entendemos que ele não escolheu o futebol necessariamente porque queria jogá-lo, mas sim porque partilhar com os demais que ele queria pular corda com as meninas era por em risco sua imagem de menino perante os demais, já que tal imagem inclui “jogar bola”. Nesse caso, para reiterar as normas da ordem de gênero e sexualidade, os meninos, na possibilidade de escolher o que queriam fazer, deveriam escolher o futebol. Tal “regra”, assim como no recreio, não estava exposta em lugar algum e nem fazia parte da intervenção docente, mesmo assim o significado do

futebol entre aqueles que compunham a trama como uma prática de meninos (mas não exclusiva deles) fazia com que isto se tornasse regra na escolha deles.

A regra da escolha do futebol para os meninos é evidenciada também na fala de dois discentes, um menino e uma menina, que conversavam ao fundo da sala durante uma aula teórica do professor Gustavo. Quando a garota diz que gostaria de jogar vôlei e o garoto responde que vai jogar também, imediatamente ela diz “*claro que não, os homens têm que jogar futebol*”. O garoto dá risada e não contesta a afirmação dela.

Nota-se que mesmo não gostando de futebol, como no caso de Maurício, jogá-lo na escola com os outros garotos e escolhê-lo no momento “livre” é assumir-se como menino, aceitando um tipo de masculinidade que inclui, entre outras atividades e comportamentos, gostar muito de futebol. Assumir vontade por outra atividade é arriscar sua própria masculinidade perante seus pares, como o silêncio produzido pelo garoto mediante à afirmação de que ele deveria “querer” jogar futebol como todo homem.

Outro ponto que evidencia o quão arriscado é para os meninos se aproximarem das atividades escolhidas pelas meninas é a maneira como Maurício e Carlos aproximaram-se dos jogos delas: estabelecendo conflitos, modificando as regras estabelecidas, e, por vezes, provocando-as, ou seja, não evidenciando a intenção de praticar a atividade com elas.

Sobre esse tipo de aproximação entre os gêneros nos jogos e brincadeiras, Cruz e Carvalho (2006), a partir da pesquisa que analisou os jogos de gênero presentes no recreio de crianças de 9 e 10 anos, relatam que meninos e meninas realizavam jogos de aproximação, nos quais eles começavam sempre com provocações de um grupo de meninos para com um de meninas ou vice-versa, que resultavam em uma maneira lúdica de aproximação dos gêneros em atividades ou brincadeiras. Dessa forma, a autora relata que os meninos podiam circular pelas brincadeiras das meninas, como a “mamãe polenta”²⁵, sem arriscarem a imagem deles perante outros meninos:

Devido às pressões dos colegas, o desejo de entrar, por exemplo, na brincadeira de “Mamãe Polenta” deveria vir necessariamente expresso em ambigüidade, em ações camufladas, que permitissem alternativas de “saída honrosa” sob a pecha de “provocadores”, em um contexto no qual os atributos femininos de determinadas ações eram altamente reforçados por uma parcela dos meninos que poderiam designar o garoto

²⁵ Esta brincadeira é um pega-pega onde as crianças simulam que “roubam” a polenta que a mamãe está preparando, esta por sua vez ao mostrar-se zangada tem que pegar as crianças.

transgressor como menininha, mulherzinha ou *viado*. (CRUZ; CARVALHO, 2006, p.140, grifo das autoras)

A situação relatada por Cruz e Carvalho é semelhante à ocorrida no episódio da corda. Porém, como relatam as autoras, nos jogos de aproximações realizados a partir da sociabilidade do conflito, por seu caráter simbólico inerente ao jogo, às vezes o “provocador” e o “provocado” podem não partilhar do mesmo sentido (que no caso é a aproximação). Dessa forma, um dos atores pode abandonar o jogo, ou simplesmente levá-lo para uma situação de conflito verdadeiro e agressão.

Portanto, durante a situação do jogo de “pular corda”, as meninas, ao abandonarem o jogo e recorrerem ao professor, demonstram que o sentido da ação dos garotos, para elas, tornou-se um ato de “agressão simbólica”, pois eles desrespeitaram as regras estabelecidas por elas.

Importante ressaltar que o futebol, principalmente nos momentos de “livre escolha”, apesar de constituir-se como uma regra entre os meninos, não era um espaço de exclusividade do masculino. Havia meninas que o escolhiam como prática nos momentos de “livre escolha” e nem por isso sofriam algum preconceito, seja dos meninos ou meninas da turma. Tal dado difere-se daquele apresentado, por exemplo, na pesquisa de Altmann (1998) na qual a autora relata que as meninas que jogavam futebol eram chamadas de “maria-homem” pelos meninos nos momentos de disputa pelo espaço da quadra. No contexto estudado os conflitos existiam, não em relação ao gênero, mas na escolha das equipes, ordem de quem começava jogando, quantos gols delimitavam o fim de uma partida, o que ocasionava muitas discussões e brigas.

4.1.1. “Jogar de qualquer jeito”: diferentes sentidos de gênero no esporte e nas aulas

A necessidade de demonstrar que gosta e sabe jogar futebol, por vezes, parecia ser parte constituinte do “ser menino” entre os alunos das escolas pesquisadas. Mais do que nos outros esportes coletivos, o futebol para os meninos era categorizado entre dois extremos: ou funcionava como aglutinador daqueles que gostavam dessa prática ou repulsa dos meninos que

não se julgavam habilidosos e não partilhavam disposição para com as exigências simbólicas de rendimento que essa prática corporal demandava entre aqueles que compunham a trama.

Durante as entrevistas com alguns alunos, o futebol foi citado por eles com os seguintes significados: ou os meninos gostavam, consideravam-se bons e essa era a atividade preferida em aula – respostas essas dadas pelos meninos mais participativos – ou relatavam que não gostavam de jogar na escola, mas que jogavam em outros espaços. Tal resposta foi dada por aqueles meninos selecionados para a entrevista por não participarem o tempo todo das aulas de EF. Eles afirmaram jogar bola na rua justificando que lá eles poderiam jogar de “qualquer jeito”:

(Pesquisadora): E vocês lembram se teve alguma aula que vocês não participaram porque não quiseram?

(Fernando e Hugo): Futebol [respondem juntos]

(Pesquisadora): Vocês não gostam?

(Hugo): Não é que eu não gosto, é que eu estava cansado! [risos, indicando que estava mentindo]

(Fernando): Eu não gosto de jogar futebol aqui, só na rua mesmo!

(Pesquisadora): Na rua você joga? E o que mais vocês jogam fora da escola?

(Fernando): Jogo bets, jogo bola [futebol], vôlei, queimada, burquinha [bola de gude]

(Pesquisadora): Todo dia?

(Fernando): Todo dia, toda hora...

(Pesquisadora): E tem menino e menina?

(Fernando): não, tem mais menino

(Pesquisadora): E você? [Hugo]

(Hugo): Bets tem algumas meninas, mas futebol é só homem, eu jogo lá no campo.

(Pesquisadora): E por que vocês preferem jogar futebol na rua e aqui não?

(Fernando): Na rua é melhor, não tem muita regra, se você erra não tem problema.

(trecho da entrevista: 6ª série, escola Hortência 09/11/2010)

O brincar de “qualquer jeito” ou “menos regras” também apareceu na fala de algumas meninas (de séries e escolas diferentes) quando questionadas sobre o que faziam fora da escola. Algumas delas relataram o futebol, mesmo não jogando nas aulas de EF. Quando questionadas sobre o motivo de não gostarem de jogar na escola, a justificativa foi que, fora desse

espaço, não existiam “tantas regras” – mesmas palavras utilizadas pelos garotos. A seguir, alguns trechos das falas das garotas:

(Pesquisadora): E fora da escola? Vocês brincam de alguma coisa, fazem algum esporte?

(Ester): Eu jogo bets

(Karla): Eu também

(Pesquisadora): Sempre ou de vez em quando?

(Ester): Sempre!(risos)

(Pesquisadora): Só bets, tem mais alguma coisa?

(Ester): Bets, queimada, futebol também [jogo] de vez em quando

(Pesquisadora): Lá [na rua] você joga?

(Ester): Lá eu jogo, de vez em quando

(Pesquisadora): Mas e aqui[na escola]?

(Ester): Aqui não! (risos)

(Pesquisadora): Mas porque lá você joga e aqui não?

(Ester): Ah, porque lá a gente pode fazer o que quiser, sabe? E aqui na escola não porque a escola tem regras, é por isso!

(Pesquisadora): E você [Karla]?

(Karla): Eu jogo futebol e queimada

(Pesquisadora): Aqui eu nunca vi você jogando. Por que você joga lá e aqui não?

(Karla): Porque lá eu tenho muitas amizades, já faz 12 anos que eu moro lá, aqui na escola as meninas são muito ruim, chutam a bola nos outros.

(Trecho da entrevista: 5ª série, escola Hortência 20/10/2010)

Minha indagação é que, antes de revelarem que jogavam futebol fora da escola, as meninas que não participavam das aulas relataram que não gostavam das atividades da EF, principalmente de jogar futebol. Além disso, elas relataram que tinham algumas meninas que eram “mandonas” e queriam controlar os jogos. Elas referiam-se à Roberta e Talita, as duas meninas da sala que tinham melhor habilidade com o futebol e entendimento da dinâmica do jogo quando comparadas às demais meninas e, por isso, tentavam controlar os jogos das demais quanto a posicionamentos, regras e delimitação das equipes.

Situação similar ocorreu durante entrevistas com duas garotas da 7ª série da escola Sônia. Durante a conversa elas citam o futebol como uma das atividades preferidas fora da escola. Porém, ao observá-las antes da entrevista, durante as aulas do conteúdo futsal não vi participações efetivas das duas garotas nos jogos, além da não participação em algumas dessas aulas.

As justificativas delas para essa situação foram a “falta de respeito” com elas dentro da escola, bem como a separação dos pares de amizade na formação das equipes feitas pela professora:

(Pesquisadora): E o que vocês fazem de atividade física fora da escola?

(Laís): A gente joga bola [futebol] com meninos e meninas

(Pesquisadora): Misturado?

(Laís): Só jogamos eu e ela [Mariana] de menina, e um monte de meninos lá no campinho. Nós gostamos de fazer gol sem ninguém na barra [gol]

(Pesquisadora): E não tem mais meninas?

(Mariana): Quando tem a gente chama, mas é mais a gente mesmo

(Pesquisadora): E os meninos são da mesma idade?

(Laís): É , quando nós não vamos [jogar], eles vão à nossa casa e chama a gente (risos)

(Pesquisadora): Mas aqui na escola vocês jogaram com os meninos?

(Mariana): Não, porque aqui na escola é muito ruim, eles não respeitam a gente

(Laís): É lá eles respeitam, porque não pode dar “bicuda”, tudo isso! Não pode nada que doa!

(Mariana): Por exemplo, canelada, rasteira, derrubar a pessoa, violência, nada disso!

(Pesquisadora): Mas vocês gostam de jogar futebol?

(Laís): Gostar, nós gostamos, pra caramba! Nós jogamos todo o dia! [...]

(Pesquisadora): E tem alguma coisa que vocês não gostaram nas aulas de EF?

(Laís): Quando tinha que dividir o grupo, aí eu não gostava, porque separava a gente

(Pesquisadora): Separou como?

(Mariana): Assim, quando a gente jogava futebol, às vezes a dona [professora] escolhia os grupos, aí era ruim porque ela nos separava!

(Trecho da entrevista: 7ª série, escola Sônia 25/10/2010)

Percebemos a partir do recorte da fala dos meninos e meninas que o futebol nas escolas pesquisadas foi significado para os discentes como sério, competitivo, tanto no cumprimento estrito das regras, quanto das ações de desempenho exigidas entre os próprios alunos. Esses sentidos se aproximam do esporte de alto rendimento já que, de acordo com Dunning (1992b), o esporte moderno (profissional) – em dimensão mundial – caracteriza-se pelo sentido crescente da competitividade, seriedade no modo de envolvimento com a prática e orientação para o resultado. Afastando-se, dessa maneira, de sua dimensão lúdica presente no fenômeno jogo no período da Idade Média.

Assim, as aulas de futebol na escola eram significadas pelos discentes como mais sérias do que o futebol praticado em outros espaços de socialização, como ruas e parques, mesmo que em nenhum momento a intervenção docente estivesse orientada pelo rendimento e/ou performance dos meninos e meninas nas aulas, objetivos estes predominantemente presentes na EF em outros momentos da história (SOARES, 1996). Esse sentido de esporte sério e competitivo parecia existir para além – e apesar – da intervenção docente. Tal afirmação pode ser sustentada pela fala dos meninos e meninas que afirmaram jogar futebol fora da escola, mas que na escola, por este ser “muito sério”, eles e elas não jogavam.

Além disso, entre as falas das meninas – mas não dos meninos – o fator “amizade” também aparece como um delimitador da participação nas aulas de EF “*se vai uma pessoa para o meu time que eu não gosto muito, ai credo! aí eu já nem faço [a aula]!*”, bem como a participação de jogos de futebol fora do contexto escolar “*Porque lá [na rua] eu tenho muitas amizades*”.

Sobre esse aspecto, a pesquisa de Laura Hills (2007), em contexto de aulas de EF só com garotas, aponta que as amizades, bem como as redes sociais, exerciam um importante papel no envolvimento e divertimento das meninas durante as lições da EF, que, por sua vez, influenciavam na construção da fisicalidade dessas garotas durante as aulas.

Destaca-se que entre os garotos entrevistados os pares de amizade não foram citados como influência na participação ou não das atividades da EF, mas apenas os fatores “menos regras” e “menos sério” emergiram de suas falas.

Apesar da justificativa dos meninos e meninas de que jogar futebol fora da escola era melhor por ter “*menos regras*”, os sentidos desse termo para um e outro gênero pareciam diferentes.

O futebol com regras, relatado pelos meninos, parecia ser significado pelo “jogar bem”, demonstrar habilidades e êxitos nas jogadas, como foi exemplificado na fala de Fernando: “*na rua é melhor, não têm muitas regras e se você erra não tem problema*”. Acreditamos que o erro citado por Fernando não é em relação a “errar as regras do jogo”, já que na rua, quando se trata de “brincar” de futebol, as regras são adaptadas e (re)inventadas de acordo com o espaço de jogo, número de jogadores, materiais disponíveis etc. A possibilidade de errar parece ser em relação às jogadas, desempenho no jogo e finalizações, que, na percepção dos

meninos, na escola esse futebol seria “mais sério” pelas exigências de desempenho, o qual era julgado e classificado entre aqueles que participavam do jogo.

Dessa maneira as expectativas entre os meninos em relação ao jogo de futebol na escola estavam ligadas a questões de masculinidades em que mostrar-se bom no futebol é parte constituinte desta. Sobre esse aspecto, Damo (2007) considera que as exigências do jogo de futebol entre os meninos é no sentido de que eles precisam envolver-se nos embates em demonstrações de virilidade e coragem, atributos estes que são classificatórios nas relações de poder entre os meninos. De acordo com o autor, tornar-se um futuro craque de futebol faz parte da expectativa no imaginário de muitos meninos, mas esse não é o principal motivo de eles se entregarem (ou exige-se que eles se entreguem) no jogo absorvente. “Fazer-se homem desde menino é tão ou mais importante, provavelmente porque esta talvez seja uma imposição social” (DAMO, 2007, p.139). Assim eles jogam para constituírem-se meninos em um padrão de masculino que lhes é imposto.

Já para as meninas, as regras do futebol da escola pareciam constituir-se nas regras do jogo propriamente dito, bem como o entendimento de seu funcionamento, com as quais as meninas não estavam tão familiarizadas e, no momento do jogo, parecia difícil conciliá-las com outros aspectos, como sua relação com a bola e posicionamentos etc. Ou seja, o nível de compreensão do jogo era diferente quando comparado ao nível de compreensão dos meninos. Porém esse fator, a princípio não deveria ser impeditivo de as meninas jogarem na escola, pois é lá que se daria o processo de aprendizagem e ampliação do entendimento do jogo. No entanto para elas (e para eles também, só que com justificativas diferentes) o espaço da aula parecia não ser visto como um momento de aprendizagem, no qual o errar faz parte desse processo.

Essa atribuição de sentidos distintos do jogar futebol para meninas e meninos, mas que se converge para um mesmo fim, ou seja, a aula de EF não entendida como um espaço de aprendizagem, pôde ser observada nos jogos separados por sexo que ocorreram nas 5^a séries das duas escolas e na 7^a série da escola Sônia, nas quais esse conteúdo foi trabalhado durante o período de observação.

Na 5^a série das escolas Hortência e Sônia, respectivamente, a dinâmica dos jogos ocorria de maneira distinta, dado o significado das ações dos jogadores e jogadoras:

No jogo dos meninos **eles prezam mais pela disputa de bola individual**, não importando-se muito com o grupo. O mais importante parece ser tentar dribles

e/ou divididas com os seus pares. **Havia assim uma "diposição" para o contato físico e o "empurra-empurra", além de uma rigidez para o cumprimento das regras oficiais desse esporte**, recorrendo ao professor toda vez que havia dúvidas sobre elas.

Já o jogo das meninas é menos rígido quanto às regras. Elas nem mesmo se importam se a bola saiu ou não, quem foi a última a chutar, se a bola bateu na mão de alguém, ou se um time tem mais meninas que o outro, parece ser mais uma brincadeira de chutar bola. (...) No decorrer do jogo, elas alternavam-se entre jogar, sair para conversar, voltar. Não existindo assim uma rigidez de permanência no jogo. (DC: 09/06/2010, escola Hortência)

A primeira aula é destinada à execução de um jogo de futebol como é jogado na rua, ou seja, com poucas regras, em espaço reduzido e sem goleiro. Dessa forma, a quadra é dividida em duas metades, os gols feitos com cones, cada metade é destinada a um gênero. **O jogo com poucas regras fazia com que as meninas jogassem sem reclamar quando a bola saía, ignorando até mesmo a qual equipe pertencia a reposição de bola.**

Já o jogo dos meninos é mais "sério", apesar da solicitação da professora de fazê-lo como se brinca na rua. **Eles brigavam nas saídas de bola, contavam rigorosamente o número de gols feitos e por quem tinham sido feitos, pediam falta e reclamam quando uma pessoa do time perdia uma jogada. (DC: 31/05/2010, escola Sônia)**

Nota-se que o sentido de jogo e as maneiras de jogar, nos dois casos, eram distintos e incompatíveis entre si. A seriedade e competitividade apresentadas no jogo dos meninos não se aproximavam do jogo das meninas, no qual o futebol estava para elas muito mais próximo de uma brincadeira de bola. Percebe-se que no jogo dos meninos, tanto na escola Sônia como na Hortência, a valorização do combate individual – tanto nos dribles quanto nas divididas – bem como do cumprimento estrito das regras (faltas, saídas de bolas e até possíveis pênaltis) eram de extrema importância para eles, a fim de o jogo ser o mais justo possível para que as habilidades individuais e/ou coletivas fossem demonstradas e responsáveis pelos resultados obtidos.

Assim, o jogo deles aproximava-se da seriedade, competitividade e orientação para o resultado, características estas que marcam o esporte profissional (DUNNING, 1992a). Além disso, as disputas individuais e embates presentes no jogo dos meninos aproximavam-se das características do “jogo absorvente” explicado por Damo (2007), no qual tais características são significadas e classificadas como atributos de masculinidade.

Assim, consideramos nas situações de aulas apresentadas que o gênero mas também um sentido esportivizado de futebol, que tem como referência o modelo de alto rendimento, influenciava na percepção e significado que os alunos atribuíam às aulas de EF no momento dos jogos de futebol. Para os meninos no momento do jogo a aula de EF parecia deixar de ser vista como uma aula (no sentido de espaço de aprendizagem) para passar a ser um espaço de demonstração das habilidades futebolísticas que eles já traziam consigo. Já para as meninas a aula também não era vista como uma possibilidade de aprender, já que a própria compreensão de jogo delas as afastava das aulas.

Esse sentido do futebol como sinônimo de esporte e competição parece mais presente entre os meninos do que entre as meninas. Assim entendemos que a atribuição de sentido para determinada prática corporal também é influenciada pelas construções de gênero que hegemonicamente atribuem o esporte e a competição primeiramente como espaço masculino. Para Dunning e Maguire (1997):

De fato, as pressões em favor da prática dos esportes – quer provenham da mídia, da escola, do grupo etário e, em muitos casos, dos pais, que desempenham papéis de modelos – são tão fortes, que os homens britânicos, quase independente da classe social, mas talvez não de seu credo religioso e de sua afiliação étnica, são obrigados, ao crescer, a proceder uma adaptação interior. Parece ocorrer assim em todos os casos: quando eles se conformam e optam pela via esportiva nos seus lazes e talvez também em sua vida profissional; quando eles se desviam da norma e se identificam a formas de cultura “anti-esportistas” que estão crescendo na sociedade britânica [...]. É importante observar, nesse particular, que em numerosos setores da sociedade britânica, notadamente em meios totalmente masculinos, os homens “desviantes” que por uma ou outra razão optam pela via anti-esportista, se arriscam a ser qualificados de forma insultuosa pelos seus pares de “afeminados” e até mesmo “homossexuais” (1997, p.4)

Completando as argumentações dos autores quanto ao significado social entre esporte e masculinidade, também M. Ann Hall (2002) aponta que historicamente o debate entre gênero e esporte é iniciado com a contestação da relação entre a feminilidade das atletas mulheres, bem como o esporte de mulheres e sua sexualidade, mas não o inverso, ou seja, não se questionava a masculinidade de um atleta do sexo masculino. Para a autora a questão sociológica mais importante é o porquê de o conflito entre gênero e cultura esportiva existir apenas para o feminino:

Valores associados ao masculino são autonomia, auto-realização, envolvimento. Então os conflitos entre gênero e cultura (esportiva) só existem realmente para o feminino porque masculinidade é a própria cultura esportiva. (HALL, 2002, p.8, tradução nossa)

Assim, esses autores consideram que o sentido de esporte na sociedade moderna esteve ligado a uma área reservada masculina, na qual esse era um espaço para demonstrações públicas de características consideradas masculinas – disputas, demonstração de habilidades, enfrentamento, confronto – e em que o homem poderia viver a “imagem do herói”. Já no contexto das duas escolas estudadas esse sentido “masculinizado” de esporte esteve mais evidentemente presente nos jogos de futebol, em específico, do que nos outros esportes coletivos.

Porém essa masculinidade hegemônica não é absoluta na condição de ser menino/homem, pois existem inúmeras maneiras de ser masculino, mesmo que as pressões sociais sejam a favor de uma masculinidade hegemônica. A autora R. W Connell (1995), uma das primeiras estudiosas do chamado “estudo das masculinidades”, questiona a existência de uma masculinidade hegemônica e considera que existem múltiplas masculinidades que se diferem segundo a época, classe social, raça e idade. Assim “uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades em torno dela.” (CONNELL, 1995, p.189). Portanto entendemos que os meninos que não gostavam de jogar futebol na escola eram aqueles que não se sentiam à vontade com as exigências simbólicas – ligadas a um determinado padrão de masculinidade – que o jogo de futebol demandava. Aqui estamos nos referindo aos “*Clébers*” e “*Wesleys*” que existiam naquelas escolas e que podem existir em tantas outras aulas de EF.

Compreendemos que tal sentido foi intensificado pelas formações de equipes separadas por sexo nessa modalidade que, segundo os professores, se justificavam pelas diferenças de habilidades vividas por meninos e meninas fora do contexto escolar. Assim, essa divisão produziu efeitos de exclusão e autoexclusão mais entre os meninos que não partilhavam (ou pelo menos não se sentiam à vontade) com as exigências simbólicas do jogo de futebol dos meninos. Entendemos que meninos e meninas ao serem separados nos jogos de futebol – e destacamos que esse foi o único momento nas duas escolas em que eles foram marcadamente separados na aula de EF – reforça a ideia de que eles são diferentes a partir de apenas duas possibilidades: jogar como um menino e jogar como uma menina.

Já no basquete, outro esporte coletivo trabalhado nas aulas, esse sentido não estava tão intensificado. Nessas aulas, tanto na escola Sônia, quanto na Hortência, as equipes

formadas para todos os jogos foram mistas, diferente do futebol, em que os professores já os separaram a priori.

Na escola Sônia, durante as aulas de basquete, nas quais os jogos e exercícios de aprendizagem também foram mistos, em alguns momentos meninos e meninas interagiam nos arredores da quadra, em momentos nos quais aguardavam o início da atividade e/ou esperavam por sua vez de jogar:

Enquanto esperam por sua vez de jogar, duas meninas e um menino brincam ao lado da quadra com uma das bolas. Eles jogam uma espécie de "bobinho", no qual garotas tentam impedir que o menino obtenha a posse de bola, logo mais um menino entra na disputa. A brincadeira dura a aula toda, durante os momentos em que eles permanecem fora do jogo que acontecia na quadra. **(DC: 31/05/2010)**

Antes que a professora chegue à quadra para dar início à aula, os meninos pegam as cinco bolas de basquete e começam a arremessar na cesta. Logo mais quatro meninas entram no jogo. Outro grupo formado só por meninas pega uma das bolas e começam a passar uma para outra na lateral da quadra. **(DC: 10/05/2010)**

Não podemos atribuir essa sociabilidade entre meninos e meninas, na qual fronteiras de gênero e também de habilidades não foram rigidamente marcadas, unicamente ao fato de nessas aulas as atividades propostas serem mistas. Porém o fato é que esse tipo de relação não fronteiriça entre meninos e meninas não foi observada nos jogos de futebol, exceto entre aquelas que possuíam níveis de habilidades corporais destacados nessa prática, o que as possibilitava que transitassem por entre jogos de meninos e meninas – como nos exemplos de Talita e Roberta.

Entendemos aqui que de alguma maneira o basquete, embora também seja um esporte coletivo – no qual todos os significados de gênero/ esporte/ masculinidade poderiam lhe ser atribuídos pelos discentes, como ocorreu no caso do futebol –, descolou-se desse significado esportivizado baseado apenas na competição e na demonstração de habilidades individuais, pois as relações estabelecidas no entorno da quadra não pareciam estar delimitadas pela habilidade (de jogar basquete) e nem pelo gênero. Entrava-se e saía-se da brincadeira quem estivesse disposto e interessado em participar.

Também devemos considerar que essa turma em específico era formada por mais meninas do que meninos, 28 e oito respectivamente. Além disso, as relações interpessoais entre os discentes eram bastante amigáveis. Pelo fato de o futsal não fazer parte do conteúdo da 6ª série, não temos como analisar os tipos de relação a partir desse conteúdo para essa turma em específico.

No entanto, na escola Hortência, onde as relações interpessoais eram conflituosas, principalmente em relação ao grande número de agressões verbais e físicas que ocorriam nas aulas, as relações estabelecidas nas aulas de basquete oscilaram entre ênfase no desempenho e competitividade e diminuição de ofensas/ agressões verbais. Além do caso de Fernando e Hugo que participaram de todas as aulas de basquete, tanto dos exercícios de aprendizagem, quanto dos jogos propriamente ditos, mas excluíram-se do futebol²⁶, percebi que em grupos mistos, as ofensas verbais que eram feitas principalmente por meninos diminuíram e em alguns momentos nem aconteceram.

Em uma das aulas, durante a aprendizagem dos fundamentos do jogo, o professor pediu para que os discentes se distribuíssem em duas filas. Sem que o professor solicitasse, as filas foram separadas por gênero. Na fila dos meninos, enquanto aguardavam pela execução da atividade, muitas ofensas foram feitas entre eles, principalmente aquelas que se referem à aparência física de cada um.

Nas duas aulas seguintes, o professor, ainda durante a aprendizagem dos fundamentos, solicitou que os alunos/as se distribuíssem em quatro filas. Nesse momento meninos e meninas se distribuíram de forma mista atrás dos quatro cones posicionados na quadra pelo professor. Percebi que nessas aulas, distribuídos entre as meninas, os meninos não ofenderam verbalmente uns aos outros.

Essa mudança de relação talvez tivesse sido amenizada devido ao menor tempo de espera para realizar a atividade, pois as filas, divididas em quatro turmas, eram menores.

Tal fato demonstra que não só o conteúdo em si, mas, principalmente, as maneiras de organizar as aulas influenciam nas relações e sociabilidades estabelecidas entre os discentes. Por exemplo, quando a organização de aula possibilitou apenas duas escolhas – equipe de meninos ou meninas, ou fila de meninos e meninas – esse tipo de organização impediu que

²⁶ Lembrando que nessa escola e série os jogos de futebol aconteceram nos momentos de “livre escolha”.

novas redes de sociabilidades fossem estabelecidas nas aulas, ou ainda, esse tipo de separação binária estabeleceu fronteiras para separar e também diferenciar meninos e meninas.

Apesar de não só o conteúdo influenciar nas relações entre os discentes nas aulas, entendemos que os diferentes conteúdos propiciam novas possibilidades de arranjos de aulas e situações de aprendizagens que também influenciam nas relações e sociabilidades entre meninos e meninas durante as aulas. Por exemplo, o futsal evocava um tipo de organização baseada na habilidade vivenciada fora da escola, que separava meninos e meninas. Já o basquete, por se tratar de um esporte não tão vivenciado por ambos os gêneros em outros contextos, possibilitou que os arranjos fossem mistos e tal fato diminuiu o número de ofensas produzidas entre os meninos na escola Hortência.

Durante a atividade proposta pelo professor Gustavo, a qual consistia em movimentar-se em grupos de quatro pessoas, realizando passes até o meio da quadra, onde, a partir daí, duas pessoas passariam a atacar e as outras duas a defender até que a bola fosse arremessada à cesta ou interceptada, não presenciei ofensas nem reclamações quanto ao rendimento entre os alunos/as, que, ao contrário, pareciam bastante animados quando conseguiam fazer as intercepções, mais do que quando acertavam o arremesso à cesta.

Nesse mesmo dia, ao separar as equipes de maneira aleatória para o jogo de basquete, o sentido de competição voltou a fazer parte da aula. Percebemos isso a partir da fala de dois garotos:

O professor organiza as equipes de maneira aleatória (contando 1, 2 e 3), uma confusão começa a partir daí. Ao serem postas as equipes 1 e 2 em quadra, dois meninos percebem que, na equipe deles só há meninas, enquanto na equipe contrária só tem duas meninas. Eles dizem ao professor que não querem mais jogar sob o argumento de que **“a equipe deles é fraca”**. O professor, diante da confusão iniciada, equilibra os times para terem números semelhantes de meninos e meninas e após iniciado o jogo, os meninos que haviam se recusado em participar entram nas equipes. (DC: 01/06/2010)

Notamos nesse acontecimento que enquanto realizavam jogos reduzidos, os sentidos de competição atrelados ao esporte como rendimento não estiveram presentes na atividade, nem reclamações quanto à formação de grupos mistos. Porém, na execução do jogo, o sentido volta a fazer parte da aula, que não mais é vista como um momento de aprendizagem, principalmente entre os dois meninos que têm sua equipe formada por um maior número de

meninas. Logo o discurso de que as meninas seriam menos capazes é reiterado pela ação do professor que “equilibra” as equipes com números similares entre meninos e meninas.

Novamente entendemos nessa situação que as maneiras de organizar as situações de aprendizagem são tão importantes quanto os conteúdos, pois em situações de jogos reduzidos, ainda que fossem jogos de basquete, os discentes não estabeleceram uma competitividade excessiva e nem importaram-se com o fato de as formações serem mistas. Logo, no momento do jogo de basquete realizado na quadra toda, o sentido de competição e a importância dada ao resultado voltam a fazer parte da aula, durante o mesmo conteúdo.

Outra questão a ser refletida foi a atitude do professor, que na situação descrita apenas gerenciou o possível conflito igualando as equipes, concordando, naquele momento, através de sua ação, com a concepção de esporte e gênero dos dois garotos.

4.2. As ginásticas

Nessa aula o professor levou vídeos com demonstrações de ginástica artística, rítmica e acrobática. Ao aparecerem as imagens de Camila Comim, Daniele Hypólito e Jade Barbosa [atletas profissionais de ginástica artística], um menino questiona: “*Professor, essas meninas são mais fortes que você?*” (DC: escola Hortência 10/08/2010)

Uma imagem que desestabiliza, põe em dúvida o discurso de que as mulheres são mais fracas. Essas meninas são mais fortes que o professor? Ele aparentemente não exibiu um corpo tão forte quanto ao corpo dessas atletas, mas era homem!

Essa situação de aula, com a dúvida levantada pelo menino diante da imagem de meninas aparentemente mais fortes, dá início à discussão de como outros conteúdos, imagens, referências e organizações das atividades podem proporcionar, ou pelo menos desestabilizar, os tipos de sociabilidades, relações e sentidos de gênero e, também de EF.

As imagens das atletas de ginástica desestabilizaram naquele instante a concepção do garoto de que os homens são mais fortes do que as mulheres, pois, ao comparar a aparência física das atletas à do professor, o menino levanta o questionamento. Assim, o esporte (já que se tratava de imagens da ginástica na sua vertente esportiva), ou as mulheres atletas,

podem ser um dos principais reveladores de que a ordem vigente de gênero não é seguida e nem mesmo verdade (THEBERGE, 1994). Ou seja, as imagens das meninas, as quais representavam um corpo feminino forte, revelaram para aquele garoto, mas não só para ele, que esse não é apenas um atributo do masculino.

As “ginásticas” estão expressas neste capítulo pelos conteúdos de ginástica artística, ginástica rítmica e acrobática e ginástica de condicionamento físico (7ª série). Embora no currículo de EF do Estado de São Paulo a ginástica artística e a ginástica rítmica sejam classificadas como esportes individuais e, nas duas escolas, os professores as apresentem dessa maneira, durante essas aulas os tipos e sentidos das relações estabelecidas entre os discentes foram diferentes dos sentidos das aulas de esportes coletivos e jogos (principalmente o futebol), nas quais a aproximação com o modelo de esporte de rendimento foi mais demarcada e rígida entre os alunos/as.

Retomamos aqui o contexto da escola Hortência, onde as relações interpessoais entre os discentes eram marcadas por conflitos e oscilações de participação nas aulas de EF. Como nessa escola os casos de não participação eram bastante recorrentes, situação marcadamente diferente da escola Sônia, foi possível perceber que as aulas de ginástica artística e ginástica rítmica da 5ª e 6ª série, respectivamente, foram as que tiveram um maior número de participação dos discentes nas atividades propostas e em algumas delas a participação foi total.

A primeira constatação de participação total foi durante a construção de fitas (adaptada com palito e papel crepom) realizada com a 6ª série. Nesse dia o professor solicitou em sala que a turma se dirigisse até as mesas do refeitório onde fariam fitas semelhantes às da ginástica rítmica, as quais eles tinham visto em um vídeo apresentado pelo professor na aula anterior. Para minha surpresa, quando chegamos ao refeitório todos os alunos/as estavam lá, em silêncio esperando pelo início da atividade. Durante a confecção do material, aqueles/as que terminavam ajudavam os que ainda não haviam conseguido realizar alguma etapa da construção da fita, enquanto outros se dirigiam aos arredores, experimentando os movimentos possíveis, imitando uns aos outros e realizando pequenas coreografias, que eram demonstradas para mim e para o professor.

Também nessa mesma série, a aula de formação de figuras de ginástica acrobática, relatada no capítulo anterior, mobilizou a participação de todos – ainda que de diferentes maneiras. Mesmo que tenhamos questionado nesse trabalho que as construções de

gênero nessa aula de ginástica acrobática não permitiram que meninos e meninas aprendessem e exercitassem as mesmas habilidades, pois elas exerceram capacidades de organização e liderança, enquanto os meninos arriscavam-se nos movimentos corporais mais desafiadores, percebemos uma mudança nos tipos de relações estabelecidas entre meninos e meninas que, nesse momento, não foram permeadas por agressões verbais, cobranças de rendimento e crítica aos “erros” cometidos pelos pares.

Acreditamos a partir das observações e entrevistas que dois principais fatores contribuíram para que os discentes participassem mais dessas aulas e estabelecessem situações de conflitos diminuídas e até mesmo inexistentes.

Primeiro a organização das situações de aprendizagem elaboradas pelo professor não estava permeada pela competição entre grupos e nem demonstração de habilidades individuais, havia também uma necessidade de organização e participação cooperativa – confecção das fitas, socialização dos movimentos possíveis, organização para conseguir reproduzir a figura acrobática – para que o objetivo estabelecido na aula fosse alcançado.

O segundo ponto é que essas aulas naquele contexto escolar foram “novidade” para os alunos/as. O próprio professor relata que em um levantamento feito por ele os discentes não haviam aprendido sobre qualquer tipo da ginástica nas aulas de EF dos anos anteriores, mesmo a 6ª série, que teoricamente deveria ter tido contato com esse conteúdo, não o teve, isso porque os professores temporários que haviam passado na escola no ano anterior não abordaram os conteúdos da proposta curricular. Esses dois pontos estão expressos nas falas de Kéren e Vinicius, que, ao serem questionados sobre as atividades que mais haviam gostado e o porquê, respondem: *“Ginástica. Ah, eu acho que é um pouco mais fácil e todo mundo sabe fazer, entendeu? Já basquete tem pessoa que não sabe brincar, aí ginástica é mais fácil e todo mundo brinca junto”* (Kéren) e também *“Eu gostei de ginástica, eu achei diferente, porque a gente não tinha feito né!”* (Vinicius).

Nota-se que o conteúdo de ginástica teve um efeito positivo na participação tanto de meninas, quanto de meninos e na interação de ambos os gêneros durante as aulas. Esse dado de nossa pesquisa é semelhante àqueles relatados por Hills (2007). De acordo com a pesquisa da autora, que ocorreu em contextos de aulas de EF só para meninas, as hierarquias de habilidades e constantes conflitos decorrentes desta também estavam presentes nas atividades, principalmente as esportivas, realizadas só com as meninas. Assim, as garotas citavam o

conteúdo de ginástica como “melhor” por haver menos exposição e cobranças das colegas e por todas possuírem conhecimentos prévios semelhantes, o que as “igualava” durante a aprendizagem (HILLS, 2007).

Ainda durante as aulas de ginástica dessa mesma escola, mas com a 5ª série, percebemos outra situação em que meninos e meninas estabeleceram entre si relações de ajuda, agrupando-se em turmas mistas e estabelecendo outras redes de sociabilidade, que não aquelas permeadas pelo sexo ou habilidades físicas.

Em uma dessas aulas, cujo tema era “equilíbrio”, o professor organizou as situações de aprendizagem em diferentes estações nas quais os alunos/as precisavam equilibrar-se sobre diferentes materiais e espaços da escola. Dessa maneira, meninos e meninas organizaram-se de acordo com o interesse nos materiais, o que, conseqüentemente, fez com que fossem formados grupos mistos nas diferentes estações:

Nessa aula de ginástica artística as atividades estavam dispostas em três estações: 1. Equilibrar-se sobre uma bola; 2. Equilibrar-se na mureta da quadra; 3. Equilibrar-se sobre uma corda. Quando chegamos à quadra, alguns meninos e meninas já subiram e começaram a andar sobre a mureta, o professor não os tirou e foi explicar a um dos grupos a atividade da bola. Nesse grupo estavam algumas meninas e dois meninos que precisavam se ajudar para conseguirem realizar a atividade, a qual consistia em equilibrar-se em cima da bola. Também na corda o grupo era misto, quatro meninas e três meninos. Com o decorrer da aula, duas meninas que estavam sentadas entram na atividade da mureta, sem que o professor solicitasse. No desenvolvimento da atividade os alunos/as não se mantiveram em seus grupos de origem, dividiram-se por interesse na atividade, permanecendo a bola e a mureta com maior número de pessoas. **(DC: 18/08/2010)**

Destaca-se que o professor havia feito uma organização de grupos antes do início da atividade na quadra, porém os discentes, a partir da execução das atividades, estabeleceram novos arranjos de acordo com as necessidades de ajuda nas execuções, bem como o interesse nas próprias estações, das quais a mureta foi lugar onde a maioria permaneceu, atravessando-a por diversas vezes.

Outro ponto de destaque dessa situação de aula foi a mobilização de participação proporcionada, pois sem que houvesse a necessidade de “punições” (pontos negativos, trabalhos etc.) meninos e meninas participaram das atividades propostas pelo professor

e mesmo aqueles que raramente participavam (como as duas meninas que estavam de fora) entraram na atividade com o decorrer da aula. Também nas entrevistas, as atividades da EF mais lembradas pelos nove discentes entrevistados, seja no grupo dos mais ou dos menos participativos, foram o “equilíbrio na mureta” e “em cima da bola”, seguido por atividades de “andar de carriolinha” e “plantar bananeira”, todas essas relacionadas naquele contexto ao conteúdo de ginástica artística.

Assim, consideramos que além do conteúdo de ginástica ter possibilitado outros tipos de relações entre os estudantes com a aula, já que foi durante as atividades desse conteúdo que houve um maior número de participações na escola Hortência, ele também possibilitou outros arranjos de situações de aprendizagem que não aqueles baseados em confronto entre duas equipes, como normalmente acontece nos esportes coletivos. Porém uma ressalva deve ser feita em relação a mesma série (5ª série) da escola Sônia, na qual as aulas de ginástica artística, talvez pela maneira como estavam organizadas, não tiveram o mesmo efeito de participação nas meninas que as da escola Hortência.

Enquanto que na escola Hortência o professor organizou atividades que proporcionassem que os alunos/as vivenciassem situações de equilíbrios, rotações e saltos utilizando o próprio espaço físico da escola, sem demonstrações “técnicas” de como realizar os movimentos, na escola Sônia a ênfase foi na aprendizagem de movimentos específicos da ginástica artística – rotações, estrela, reversão etc. Destaca-se que a professora Laura dominava a execução técnica de todos esses movimentos e sempre os demonstrava antes dos discentes tentarem executá-los.

Durante as aulas de ginástica artística na escola Sônia, houve participação diminuída no decorrer das quatro semanas de aprendizagem desses movimentos. As meninas não participantes alegavam que não conseguiam realizar os movimentos, fato que foi acentuado com a intervenção da diretora diante da reclamação das mães de algumas alunas sobre os perigos físicos que esse tipo de aula trazia para as alunas.

O que percebemos é que o sentido das aulas da ginástica, a partir da maneira como ela foi organizada nessa escola pela professora Laura, aproximou-se do sentido esportivizado de execução dos movimentos, os quais foram interpretados pelas meninas como fora das possibilidades de serem aprendidos por elas. Destaca-se que o fato de a professora dominar a execução dos movimentos não teve influência positiva na participação das meninas,

embora muitas delas, assim como toda a turma, parecessem admirar a execução dos movimentos da professora, os quais eram sempre seguidos por aplausos de toda a turma após cada execução.

Assim, entendemos nessas situações de aula que apesar de tratar-se do conteúdo de ginástica, a maneira como foi organizado, com situações mais “desafiadoras” e movimentos que pareciam não fazer parte do cotidiano dos alunos e alunas, outras categorias levantadas nos capítulos anteriores deste trabalho – medo de errar, enfrentamento do risco, arriscar-se ao novo – passaram a influenciar a participação das meninas nessas aulas.

É importante salientarmos também que as condições materiais da escola para a execução desses movimentos não eram tão favoráveis. Os colchões eram improvisados com espumas e tecido, havia pouco espaço para a execução da aula, pois a quadra era utilizada por outra turma no mesmo horário, restando apenas o pátio, cujo chão era de cimento e, além de pequeno, era dividido também com aulas de outras disciplinas que eventualmente aconteciam também naquele espaço. Mesmo entre aqueles que participaram das aulas, houve algumas reclamações de dores durante a execução de um ou outro movimento, como expressa a fala de Hilana, uma das poucas garotas que participou de todas as aulas de ginástica: *“Então, teve algumas vezes [nas aulas de ginástica] que eu não participei muito, porque eu estava me machucando, teve uma vez que machucou minha perna, depois meu braço e as vezes as costas doíam naquele colchão”* (trecho da entrevista).

Entendemos que as condições materiais nessas aulas acentuavam ainda mais aquelas categorias mencionadas anteriormente – que de acordo com este estudo atuam mais nas meninas do que nos meninos – fazendo com que elas, a priori, já se eximissem da aprendizagem. Assim, esse sentido mais esportivizado das aulas de ginástica dessa série, embora tenha afastado as meninas, não influenciou os meninos, dado que o masculino, como já explicitado em outros momentos deste texto, tem mais legitimidade em situações de demonstrações pública de superação de limites, exposição das habilidades atléticas e enfrentamento frente a desafios.

Já o conteúdo de ginástica rítmica desenvolvido pela professora Júlia com a 6ª série, quanto à organização das situações de aprendizagem foi mais “livre”, sem execuções de movimentos técnicos específicos. Nas aulas, os alunos e alunas manipulavam os diferentes materiais da ginástica rítmica (arco, fita, bola e corda) em pequenos grupos e no final apresentaram uma sequência de movimentos elaborada por eles. Lembramos que essa era uma

sala formada por mais meninas do que meninos e bastante participativa em todos os momentos, portanto a participação nesse caso não foi influenciada pelo conteúdo.

No entanto, como relatamos no item sobre a “organização da prática”, foram nessas aulas que as meninas mostraram grande capacidade de se organizarem, fazendo até mesmo que alguns meninos saíssem dos seus grupos de origem e passassem a integrar um grupo formado inicialmente só por meninas. Além disso, foram nessas aulas que as meninas tentaram executar alguns movimentos que uma das colegas havia iniciado – estamos nos referindo ao episódio em que uma das meninas tentou pegar o arco que estava no chão realizando um movimento de ponte, fato que influenciou que as demais também o tentassem.

Embora essa sala fosse composta por um grande número de meninas, devemos recordar que nos jogos de queimada foram os oito meninos da turma que dominaram as situações de arremesso, diferente, por exemplo, das aulas de ginástica rítmica, nas quais elas apresentaram maior domínio da atividade realizada.

Assim, nesse caso, entendemos que a maneira de participar da aula foi influenciada pelo conteúdo que estava sendo desenvolvido, o qual possibilitou que os discentes compartilhassem uns com os outros os movimentos “inventados” por eles.

Já em relação ao conteúdo de “ginástica de condicionamento”, desenvolvido na 7ª série da escola Sônia, foram observadas apenas duas aulas práticas.

Em uma dessas aulas o objetivo foi apresentar aos discentes como era uma aula de condicionamento físico da maneira como essas são desenvolvidas principalmente em ambientes de academias. Nesse dia, a participação das meninas em aula também foi total e, durante os exercícios, elas faziam perguntas à professora sobre em que grupo muscular atuava cada um dos exercícios e pareciam bastante interessadas na aula. Por exemplo, durante a execução do exercício de flexão de braço, após a demonstração da professora sobre as duas maneiras para executá-lo (com e sem o apoio dos joelhos no chão), várias meninas tentaram realizar sem o apoio dos joelhos, iniciando com os meninos uma espécie de “desafio” no qual elas tentavam demonstrar quantos movimentos conseguiam realizar em relação aos meninos.

Ainda nessa aula, em outro movimento, o qual consistia em um tipo de exercício para o glúteo, alguns meninos recusaram-se em realizá-los, enquanto as meninas reclamavam do cansaço muscular causado pelo exercício:

Durante um exercício de abdução do quadril, proposto pela professora e explicado por ela que se trata de um exercício para os glúteos, alguns meninos o fazem de maneira "descompromissada", executando apenas 2 ou 3 repetições e depois deixando-o de fazer. Enquanto as meninas, ao final de cada série, reclamam de dor/cansaço muscular. Durante os exercícios, de maneira geral, todos parecem prestar atenção na professora a fim de executarem os movimentos de maneira correta, porém só as meninas manifestam reclamações de dor e cansaço muscular. **(DC: 09/08/2010)**

Nessa turma em específico era comum as meninas se esquivarem das perguntas feitas pela professora, mesmo quando estas eram bastante simples. Sempre que a professora fazia uma pergunta para alguma menina, de imediato ela dizia não saber e mandava a professora perguntar a algum dos meninos. Também não expressavam publicamente opinião sobre o assunto que estava sendo desenvolvido em aula. Por esse motivo consideramos esse momento da aula de ginástica como importante naquela turma, pois permitiu que as meninas falassem, questionassem e expressassem o que estavam sentindo, sendo a voz mais ouvida durante essas duas aulas.

Porém destaca-se que a percepção da pesquisadora sobre a participação das meninas nas aulas de ginástica de condicionamento foi diferente da percepção da professora Júlia, tanto dessas aulas, quanto a sua experiência de anos anteriores no trabalho com esse conteúdo em específico. Durante a entrevista, quando questionada sobre a participação e dificuldades de meninos e meninas nas aulas, ela considera:

A ginástica [a professora referia-se à ginástica de condicionamento e de academia] a gente trabalha pouco. Na 7^a série eu trabalho e, pela experiência do ano passado, as meninas têm um pouco mais de resistência de fazer um abdominal, uma flexão. Já os meninos, percebo que gostam mais.

(trecho da entrevista, 21/06/2010)

Nesse trecho notamos que Júlia tem uma percepção diferente da percepção da pesquisadora, que, como destacamos, percebeu que durante essas aulas as meninas demonstraram mais interesse e sentiram-se mais à vontade para falar e expressar os sentimentos obtidos a partir da movimentação proposta. As “reclamações” feitas por ela eram mais no sentido de expressão dessas sensações do que da aula ou o conteúdo propriamente dito, uma vez que elas permaneceram participando todo o tempo.

Sobre esse aspecto devemos questionar se a percepção de participação da professora não estava mais centrada nos meninos, que pareciam participar menos, já que não

manifestavam comentários sobre a aula, do que nas próprias meninas. Ou ainda, quando os meninos participam menos incomodavam mais, pois tentavam atrapalhar a aula de alguma maneira. Diferente das meninas que quando não participavam permaneciam sentadas.

Tão logo, acreditamos que a não participação dos meninos provoca mais incômodo e percepção do docente, enquanto que o contrário, ou seja, quando as meninas não participam, pode passar até despercebida.

4.3. Manifestações rítmicas, danças e atividades com música

Durante as observações, houve apenas dois momentos em que pude observar aulas que envolvessem danças, ritmo ou manifestações rítmicas, como é delimitado pelo currículo de EF.

Um deles foi na 6ª série da escola Hortência. Devido a uma greve durante o 1º bimestre, o professor utilizou três aulas do 2º bimestre para trabalhar o conteúdo de “manifestações e representações da cultura rítmica nacional”. Embora o tema fosse o mesmo expresso no currículo de EF, a maneira como o professor desenvolveu esse conteúdo, bem como as atividades propostas foram diferentes daquelas que estavam no currículo. Isso foi intencional já que na avaliação do professor *“a abordagem dada aos conteúdos não está muito de acordo com a minha realidade, mas dá para fundamentar, por exemplo, a questão das manifestações rítmicas: eu tentei contextualizar trazendo o funk para eles se interessarem mais.”* (trecho da entrevista: 16/06/2010).

Na primeira aula desse conteúdo o professor fez um jogo, no qual ele dizia características de danças presentes na cultura nacional e os alunos/as (separados em grupos) deveriam dizer o nome da dança, bem como a região em que ela havia surgido. Na aula seguinte a proposta era que os alunos/nas ouvissem e dançassem alguns ritmos que haviam sido caracterizados no jogo da aula anterior. Nessa aula, ao anunciar a palavra “dançar”, muitos meninos reclamaram da aula em expressões como *“eu não vou ficar dançando”* (DC). O

professor, na tentativa de amenizar as reclamações, argumentou que a atividade seria feita dentro da sala, já que na quadra havia muitos alunos/as de outras turmas, fato que poderia “deixá-los com vergonha” nas palavras do professor.

No início da aula, durante as apresentações de diferentes ritmos musicais, meninos e meninas permaneceram sentados, embora parecessem atentos às músicas. Em seguida, o professor propôs que a turma afastasse as carteiras para o fundo e laterais da sala, deixando ao meio um espaço livre para dançarem. Mesmo assim, meninos e meninas ocupavam as carteiras, permanecendo sentados, mostrando recusa em dançar. Assim, a situação de vigilância e exposição que o professor tentou evitar, ainda assim existiu durante toda a atividade de dança, pois meninas e meninos vigiavam-se o tempo todo, impossibilitando que o objetivo da aula fosse atingido.

Durante a apresentação do forró, Sandro e Alex, dois garotos que conturbavam as aulas com bagunças e provocações aos demais, levantaram de seus lugares e começaram a dançar de maneira debochada, exagerando nos gestos e movimentos a fim de ridicularizá-los. Ao longo da aula, mais duas meninas, Márcia e Jaqueline, durante o ritmo de forró, começam a dançar juntas:

Ao ser colocado o ritmo de forró, Márcia logo puxa sua amiga para dançar. Roger também se levanta e logo é puxado por Márcia para dançar com ela. Diante das risadas de toda a turma, com insinuações de um possível namoro entre os dois, Roger para de dançar com Márcia. Algumas meninas também formam pares entre elas, o professor dança com uma delas e depois com Alex e Roger, que depois também formam pares com outro garoto. Apenas Márcia dança tanto com meninos, quanto com meninas. O momento é formado por apenas nove “dançarinos” [3 meninos e 6 meninas] e mais o professor, todos, exceto no caso de Márcia, formados entre pares do mesmo sexo. (DC: 25/05/2010)

No trecho acima nota-se que a relação entre dança como prática ligada ao feminino não foi o motivo da esquivia dos estudantes, mas a sua relação com um sentido de namoro ligada ao fato de meninas e meninos dançarem juntos. Percebemos que entre os poucos meninos que dançaram forró, eles preferiram formar pares entre eles, ou com o professor, do que dançar com as meninas, tal fato também foi verdade em relação às meninas.

O sentido de namoro foi evidenciado também quando a turma começou a insistir para que eu e o professor dançássemos juntos. Questionada pelos alunos/as, diversas

vezes, em outros momentos, se eu era namorada dele, nesse momento, meninos e meninas, durante o incentivo da situação, pareciam insinuar o sentido de um possível namoro.

Nesse caso, o “possível namoro” significado entre os discentes pelo ato de os meninos e meninas dançarem em pares vinha expressa sob a lógica dominante de uma matriz heteronormativa, ou seja, a tendência de nossa cultura interpretar as interações e fenômenos sociais a partir do conceito, tido como verdadeiro, de que todos os desejos são heterossexuais e que esse desejo é para homens e mulheres diferentes e opostos e, portanto, se atraem (Butler, 2003). Porém, a partir desse significado, outro arranjo de resistência foi possível – dançar em pares do mesmo sexo – tal arranjo na matriz heterossexual poderia significar homossexualidade, o que no caso não foi.

Ainda nessa aula, durante a apresentação de ritmos que não são dançados em pares, como axé e funk, mais algumas meninas arriscaram a dança, formando trezinchos e dançando algumas coreografias da moda. Já entre os meninos, apenas Sandro e Alex permaneceram dançando:

Durante o ritmo de axé, Márcia tenta puxar um "trenzinho", algumas meninas entram, Alex e Sandro também, as outras meninas, apesar de ficarem sentadas, mexem o corpo seguindo o ritmo em seus próprios lugares. Já os meninos não arriscam nem mesmo mexer nenhuma parte do corpo [...]. A aula tornou-se um momento de extrema vigilância, principalmente entre os meninos, que tentam evitar qualquer manifestação corporal que indicasse que estavam dançando ou simplesmente prestando atenção na música. (DC: idem)

Destaca-se o fato de essa aula de dança ter se constituído num momento de extrema vigilância entre todos que compunham a turma. Além disso, o “constrangimento corporal” nessas aulas não estava atrelado apenas ao gênero masculino, que a priori teria mais dificuldades de transitar entre as práticas tidas como femininas do que o inverso como algumas pesquisas têm apontado (LARSSON; FAGRELL; REDELIUS, 2009; THORNE, 1993), uma vez que, de todas as meninas da sala, apenas cinco delas participaram da aula efetivamente dançando.

Durante as aulas da 7ª série da escola Sônia, esse “constrangimento corporal” de meninos e meninas também pôde ser percebido quando alunos/as tiveram à disposição parte das aulas de EF para ensaiarem uma coreografia. Embora a maioria dos grupos trouxesse as

músicas escolhidas por eles para ensaiarem, nas aulas eles e elas passavam a maior parte do tempo apenas ouvindo-as. Entre os grupos que arriscavam alguns passos e coreografias, o faziam em locais onde não poderiam ser vistos pelos demais (atrás da quadra e banheiro feminino). Nesse caso, o ato de dançar não deixou, a priori, os meninos nem as meninas à vontade para exporem-se diante dos demais.

Nessas aulas, a formação dos grupos, os quais foram escolhidos pelos próprios discentes, foi também separada por sexo. De acordo com o objetivo estabelecido pela professora Júlia, as coreografias precisavam ter um “tema gerador” que relatasse o dia-a-dia dos estudantes. Assim um grupo de meninas, cujo tema era “o namoro”, tentou incluir dois garotos (Wellington e Marcos) em sua apresentação, os quais se recusaram a participar mesmo diante do argumento de que ficariam sem nota. Novamente aqui temos na aula de dança, assim como na escola Hortência, uma relação direta entre dançar em pares e conotação de namoro.

Além disso, não só esses dois meninos recusaram-se em apresentar alguma coreografia mas também muitas meninas. Assim, no dia das apresentações apenas três grupos apresentaram: um grupo formado por quatro meninas, outro por oito e um grupo de quatro meninos, cujos temas foram uso da internet, namoro e brigas respectivamente.

O que podemos sugerir a partir dos dados das duas escolas é a contestação de uma concepção simplista de que a dança ou o ato de dançar é mais domínio feminino do que masculino, visto que em ambas escolas meninos e meninas tiveram dificuldade em participar desse tipo de aula e demonstraram um “constrangimento corporal” para com esse tipo de situação de aprendizagem. Outro dado que aponta para a problematização da afirmação de que as meninas praticam ou dançam mais são os resultados da pesquisa realizada por Altmann et al. (2011). Nessa pesquisa, realizada também com estudantes da Região Metropolitana de Campinas, entre os 882 questionários das meninas, a dança foi citada como prática realizada fora do contexto escolar por apenas 5,3% delas.

Durante entrevista realizada com a professora Júlia, ao ser questionada sobre os conteúdos que apresentavam dificuldade em trabalhar com meninos e meninas juntos, ela relata sua percepção quanto à relação entre as meninas e o conteúdo de dança:

(Júlia) Acho que a maior parte dos conteúdos, independente da proposta, dá para trabalhar junto [meninos e meninas], sem problema. [...]. Claro que, geralmente, os meninos têm mais domínio do que as meninas, até porque, os

tipos de conteúdo, também são muito mais do repertório deles, **também não saberia dizer se tem algum repertório de menina hoje, mesmo que você fale da dança, mesmo assim, elas têm muitas dificuldades, vergonha para organizarem uma coreografia, por exemplo [...]** Mas eu acho que tudo dá para trabalhar com os dois [gêneros], qualquer conteúdo. O problema é a quantidade grande de alunos, não a diferença de sexo.
(Trecho da entrevista: 21/06/2010)

A percepção de Júlia mediante a sua experiência docente, de que nem mesmo a dança parece fazer parte do repertório de meninas, ou seja, como prática realizada para além da EF, coloca em evidência que a diversificação de conteúdos no espaço da EF é um fator necessário e importante para a socialização de meninas e meninos.

Ao considerarmos que gostos e práticas são construções sociais, possibilitar outras práticas nas aulas de EF também é modificar percepções de gênero que são atreladas às práticas corporais fora da escola. Assim, como bem podemos perceber nesta pesquisa, a diversificação de conteúdos parece ser um caminho para desestabilizar os sentidos da EF que podem estar atrelados somente à competição, demonstração de habilidades corporais e resultados.

No entanto, a diversificação por si só não garante essa mudança de sentidos de EF e sociabilidade durante as aulas. A maneira como as aulas são organizadas, tanto na composição das atividades, as formações de grupos, bem como a abordagem dada ao conteúdo parecem, de acordo com esta pesquisa, influenciar nas relações estabelecidas entre meninos e meninas nas aulas.

4.4. Então... Voltamos à questão

A partir de um dos questionamentos levantados no início deste trabalho – diversificar conteúdos promove outros tipos de relação entre os gêneros? – podemos apontar não para uma conclusão definitiva mas para algumas considerações sobre as diferenças de relações observadas nos diferentes conteúdos, bem como seus impactos nos diferentes contextos de aula das duas escolas. Assim entendemos que o questionamento inicial torna-se afirmação na medida em que podemos observar diferenças entre os três conteúdos apresentados.

Os conteúdos de ginástica (artística e rítmica) tiveram um impacto positivo na relação e participação entre os discentes da escola Hortência, cujo contexto era de grande número de não participações nas aulas, bem como relações de conflitos e agressões verbais entre os discentes. Nesse contexto em específico, as outras maneiras de o professor organizar as situações de aprendizagem – que não aquelas que os discentes se confrontam entre duas equipes – mobilizaram participações e envolvimento efetivos dos meninos e meninas com as aulas. Assim entendemos que esses conteúdos possibilitaram que outros arranjos de aulas fossem configurados. Estes, por sua vez, também possibilitaram que meninos e meninas estabelecessem novas redes de sociabilidades, que não aquelas permeadas pelo gênero e/ou habilidade física.

Quando comparamos as aulas de ginástica dessa escola com as de esportes coletivos e jogos entendemos que a colocação em situações de confronto, que necessariamente ocorre durante os esportes coletivos, evocou um sentido de aula na qual a demonstração de habilidades, bem como a crença de que os meninos, a priori, eram mais habilidosos, já delimitava as participações e as maneiras de se participar da aula. Entre os esportes coletivos, o futebol em específico delegava, entre os meninos, certa demanda de habilidades as quais eles viam-se “obrigados” a possuir.

O sentido entre habilidades para jogar futebol e masculinidade hegemônica foi evidenciado, nas duas escolas, pela impossibilidade de os meninos admitirem que não gostavam dessa prática corporal, ou ainda, pela autoexclusão nos jogos, na tentativa de não demonstrarem a inabilidade (ou pouca habilidade) perante seus pares.

Essa relação entre futebol e masculinidade, por vezes, foi reforçada entre os discentes (talvez não conscientemente) quando estes separaram e apresentaram como única possibilidade na aula jogos separados por sexo. Assim, ainda sobre o argumento de experiências distintas de um e outro gênero para com o futebol, professoras e professor já delimitaram e reforçaram a “falsa”, ou no mínimo incompleta, afirmativa de que todos os meninos, a priori, saberiam jogar melhor do que as meninas, uma vez que a separação dos gêneros ocorreu apenas nesse conteúdo.

A partir dos dados dessa pesquisa entendemos que os conteúdos possibilitam diferentes maneiras de organizar as situações de aprendizagem, as quais são tão importantes quanto os conteúdos em si. Por exemplo, quando contrastamos as aulas de ginástica artística, realizadas em ambas as escolas na 5ª série, vimos que na escola Sônia o conteúdo, ao ser

organizado de maneira performática, permitiu que as variáveis que interferiram na participação, principalmente das meninas, em outros momentos – medo de errar, crenças nas habilidades, arriscar-se diante de novos movimentos – também passassem a atuar nesse conteúdo, promovendo desigualdades de participação e aquisição de habilidades entre os gêneros.

Também foi perante o conteúdo de ginástica de condicionamento que as meninas da 7ª série, turma na qual elas pouco falavam durante as aulas de EF e esquivavam-se dos questionamentos da professora, mais questionaram e teceram comentários, contrastando com a atitude delas em outros momentos.

Já a dança (ou manifestações rítmicas), a princípio, foi o conteúdo em que as aulas mais evidenciaram um “constrangimento corporal” em ambos os gêneros. Isso denota uma relação simplista entre dança e gênero feminino, na qual este teria mais disposição ou domínio sobre aquela, não é verdade, pelo menos não no contexto escolar, ou ainda nas duas escolas pesquisadas. O sentido de namoro – mais do que a relação da dança como “coisa de menina” – evocado entre os discentes nas danças de pares também foi outro fator que interferiu na participação de ambos nas aulas.

Porém, destaca-se que o número de aulas lecionadas desse conteúdo foi menor do que todos os outros, portanto as discussões apresentadas para esse conteúdo deram-se mediante a observação de um número pequeno de aulas. Tal fato indica e problematiza a precariedade e os desafios com os quais esse conteúdo apresenta-se na disciplina de EF, que, segundo Livia Brasileiro (2002-2003), entre todos os conteúdos é o que mais vem sendo marginalizado na EF escolar. Entendemos que novas investigações poderiam apontar discussões mais consistentes sobre a relação de meninos e meninas e o conteúdo de dança nas aulas de EF escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: MAIS DO QUE SÓ OS CONTEÚDOS...

No início deste trabalho o questionamento que conduziu o processo de pesquisa era como os diferentes conteúdos interferiam nas relações de gênero produzidas em aula, a fim de entender como a variação destes seria um fator desconcertante das relações de gênero estabelecidas. Porém, com o decorrer da pesquisa, entendemos que não os conteúdos em si, mas também outras categorias que atuam junto a estes, parecem interferir na relação de meninos e meninas nas aulas.

Fatores como “confiança nas próprias habilidades” e a capacidade de “arriscar-se em novas aprendizagens corporais” interferiam na relação em que meninos e meninas estabeleciam com o conteúdo a ser aprendido, independente se esse era um movimento ginástico, um posicionamento numa situação de jogo ou esporte etc. O gênero masculino parecia ter uma visão positiva desses fatores, o que permitia que eles se envolvessem mais com as aulas e arriscassem mais nas aprendizagens quando comparadas ao feminino. Esses fatores também influenciavam na prática efetiva da atividade proposta pelos professores, nas quais em muitos momentos – como nos jogos de “queimada”, “base 4” e alguns esportes coletivos – as meninas permaneciam na aula, porém não se envolviam de maneira efetiva, desenvolvendo papéis secundários e coadjuvantes nas atividades.

Esses diferentes envolvimento com as atividades de aula – independentemente do conteúdo – faziam com que meninos e meninas desenvolvessem habilidades corporais distintas, como na situação dos jogos de queimada, nos quais eles dominavam os arremessos ou na composição de figuras acrobáticas, em que eles arriscavam-se mais nos movimentos mais complexos, aprimorando habilidades corporais ligadas à força, equilíbrio e elas desenvolviam habilidades de liderança e organização. A maior habilidade de organização das meninas também foi evidenciada quando esta se tornou central para a realização de uma tarefa da EF, como no caso da composição das coreografias de ginástica rítmica.

Nas situações em que imperavam a crença de que os meninos eram mais habilidosos nas atividades (independentemente do conteúdo) e o menor enfrentamento das meninas diante de novas aprendizagens corporais e menor confiança nas próprias habilidades, o fator “habilidade” atuou como desconcertante dessas “verdades”, capaz de fazer com que as meninas e os meninos ultrapassassem as fronteiras nas quais eles eram postos, a priori, como mais hábeis e elas menos capazes e confiantes. Tal fato ficou evidenciado por aqueles e aquelas que “escapavam” à norma de gênero, como as meninas mais habilidosas que disputavam espaço com os meninos e mostravam-se mais confiantes na aprendizagem de novos movimentos.

Já os meninos que não eram considerados habilidosos eram excluídos ou se excluía de algumas atividades – no caso, os jogos de futebol – conteúdo este que, na nossa cultura, tem grande relação com a produção de certo padrão de masculinidade que inclui não só as habilidades futebolísticas, mas também a heterossexualidade.

No contexto estudado, assumir que gostava de futebol e mostrar-se habilidoso era inerente a ser menino e heterossexual. Porém o inverso – a conotação de gênero, futebol e sexualidade entre as meninas – não foi observado, já que nenhuma das meninas que mostrava-se habilidosa no futebol sofreu preconceito de gênero ou teve sua sexualidade questionada, ao contrário disso, elas tinham condições de partilhar e disputar espaço juntamente com os meninos, não só nos jogos de futebol, mas também em outros momentos de aula.

Assim “aqueles que escapam” evidenciam a centralidade que o fator “habilidade” teve nas aulas de EF das duas escolas pesquisadas. O fato de os meninos que subvertiam a ordem de gênero declararem que jogavam futebol em outros espaços, mas não na aula de EF, denuncia a categoria habilidade – e não só o gênero – na produção de exclusão, inclusão e autoexclusão das aulas de EF. Porém devemos considerar que a aquisição dessas habilidades é, primeiramente, marcada pelo gênero no que diz respeito tanto às oportunidades, quanto à legitimidade que meninos e meninas têm ao acesso e exercício das diferentes práticas corporais fora do espaço escolar.

Outro ponto a ser considerado a partir dos dados desta pesquisa é o sentido que as aulas tinham para os discentes. Estes em algumas situações pareciam não considerá-la como um espaço de aprendizagem – por exemplo, quando as meninas se excluía das aulas de ginástica artística por “não saberem” realizar os movimentos, também quando os meninos diziam que não jogavam futebol, pois não se consideravam “bons de bola”. Assim, o que percebemos é

que o sentido das aulas para os discentes, muitas vezes, ainda se aproxima com os sentidos do esporte competição, no qual a demonstração de habilidades, competição e busca pela vitória são valorizados entre eles, tal situação ocorria apesar do sentido inverso da atuação das professoras e professor das escolas pesquisadas.

Esses sentidos esportivizados fazem com que, muitas vezes, a EF não seja significada pelos discentes como um espaço de aprendizagem, mas apenas como um lugar de demonstração daquilo que eles já sabem.

A diversificação de conteúdos nas aulas observadas mostrou-se como uma possibilidade de desestabilizar esse sentido de EF esportivizada, como no caso da ginástica artística e rítmica que permitiram outros arranjos de aulas que não aqueles em que os discentes sempre estão separados em duas equipes.

A maneira de organizar as aulas mostrou-se como um fator importante para que outros tipos de sociabilidades fossem vivenciados pelos discentes, como em uma das aulas de ginástica artística da escola Hortência, na qual meninos e meninas agruparam-se de acordo com critérios de interesse em cada uma das “estações” propostas e não pelo gênero e/ou habilidade. Já na escola Sônia o mesmo conteúdo, porém desenvolvido de maneira mais próxima de sua vertente esportivizada produziu um grande número de autoexclusões principalmente entre as meninas.

Isso evidencia que não só o conteúdo em si foi responsável por outros tipos de socializações e sentidos de aula, mas também a maneira como as situações de aprendizagem foram organizadas pelos docentes.

Assim fica o desafio de (re)pensarmos na EF e seus conteúdos e maneiras de organização de aulas que contemplem a diversidade e que possibilitem, ao invés de engessar, maneiras diversas de manifestação de movimentos, gestos e sociabilidades durante as aulas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Neíse Gaudêncio. **Meninos pra cá, meninas pra lá.** 1990.166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1990.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física.** 1998. 111f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1998.

ALTMANN, Helena et al. **Educação Física escolar e igualdade de gênero: um estudo transcultural.** Campinas: Relatório de Pesquisa Brasil-espanha, 2011. 179 p.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; FRANCO, Silvia Cristina. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 02, p.491-501, maio/ago. 2011.

ALMEIDA, Kleber Donizetti. **O interesse de alunos da 7. serie do ensino fundamental pela disciplina de educação física.** 2003. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papius, 1995. 130 p

BARROS, Alexsandro. F. **Turmas mistas de Educação Física: um estudo a partir da produção científica na área.** 2009. 60 f. TCC. (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus.** São Paulo: Movimento, 1991. 182p.

BRACHT, Valter. Constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.19, n. 48, p.69-88, ago. 1999.

BRASIL. **Decreto Lei Federal n. 3.199, de 14 de abril de 1941.** Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=152593>. Acesso em: 06 fev. 2009

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo dança em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, Goiânia, v.6, p.45-58, 2002-2003

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003. 236 p.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-576, 2001.

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 29, n. 01, p. 185-193, 2003.

_____. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 247-290, jan./jun. 2004.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1994. 225 p.

_____. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 189f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia de ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992. 119p.

CONNELL, R. W. Políticas das masculinidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p.185-206, jul./dez. 1995.

CHAN-VIANNA, Alexandre; MOURA, Diego e MOURÃO, Ludmila. Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.149-164, abr./jun. 2010

CRUZ, Marlon M. S; PALMEIRA, Fernanda C. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.1, p.116-131, jan./mar. 2009.

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p.113-143, jan./jun. 2006

DAMO, Arlei Sander. Futebol e estética. **Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 3, p.82-91, 2001.

_____. **Do dom a profissão: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França**. 2005. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. A dinâmica de gênero nos jogos de futebol a partir de uma etnografia. **Gênero**, Niterói, v. 7, n. 2, p.135-150, 1. sem. 2007.

DAOLIO, Jocimar. Contribuições da Antropologia ao Estudo da Aprendizagem Motora. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 10, n.2, p. 65-68, 1989.

_____. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995. 104p.

_____. **Cultura educação física e futebol**. 3. ed. Campinas: Editora Universidade Estadual de Campinas, 2006. 150 p.

_____. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: DAOLIO, Jocimar (Org.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 8-18.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Gênero e mulher no esporte: história das mulheres nos jogos olímpicos moderno**. Ijuí: Unijuí, 2005. 142 p.

_____. **O discurso dos discentes concluintes do Ensino Médio sobre os saberes construídos na educação física escolar: uma análise a partir da teoria de gênero**. ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 12, 2008, Niterói. **Anais eletrônicos...** Niterói: DEF/UFF, 2008. Disponível em: <www.boletimef.org/biblioteca>. Acesso em: 10 Mai 2009.

DEVIDE, Fabiano Pries et al. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 01, p.93-103, Jan./Mar. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3519>>. Acesso em: 05 Mai. 2011.

DUARTE, C. P. **O discurso de escolares adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

DUNNING, Eric. O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais da identidade masculina e suas transformações. In: ELIAS, Nobert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992a. Cap. 10, p. 389-412.

_____. A dinâmica do desporto moderno: notas sobre a luta pelos resultados e o significado social do desporto. In: ELIAS, Nobert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992b. Cap. 7, p. 299-326.

DUNNING, Eric. MAGUIRE, Joseph. As relações entre os sexos no Esporte. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, 1997.

ELIAS, Nobert; DUNNING, Eric. O futebol popular na Gra-Bretanha medieval e no início dos tempos modernos. In: ELIAS, Nobert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992. Cap. 5, p. 257-278.

FARIA, Eliene Lopes. Jogo de corpo, corpo do jogo: futebol e masculinidades. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n.18, p. 65-86, 2009.

_____. **A aprendizagem da e na prática social: um estudo sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte**. 2008. 229 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.17/18, p.9-79, 2002

FERNANDES, Simone. C. **Os sentidos de gênero em aulas de educação física**. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FERNÁNDEZ, Emília G. **Estudio de los estereotipos de género vinculados con la actividad física y el deporte em los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria: Evolución y vigencia. Diseño de um programa integral de acción educativa**. Memoria de Investigación presentada al Instituto de la Mujer – Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid, 2008.

FERREIRA, José Luiz. **As relações de gênero nas aulas de Educação Física, um estudo de caso em uma escola pública de Campina Grande - PB**. 1996. 182 f. Dissertação (Mestrado)-Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

FOUCAULT, Michel (autor). **Microfísica do poder**. 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1996. xxiii, 295p.

FOUCAULT, Michel (autor). **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999. xiv, 382p.

FRANÇA, João. F. M; FREIRE, Elisabete. S. Educação Física e currículo: os conteúdos selecionados pelos professores para o ensino fundamental. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 8, n. 2, p.89-102, 2009

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989, 224p.

GARRET, Robyne. Negotiating a physical identity: girls, boys and Physical Education. **Sport, Education and Society**, v. 9, n. 2, p 223-237, jul. 2004

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989. 232p.

GILROY, Sarah. The embodiment of Power: gender and physical activity. **Leisure Studies**, v.8, n.2, p. 163-172, 1989

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; L.NECKEL, J. F.; GOELLNER, Silvana. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A EDUCAÇÃO DOS CORPOS, DOS GENÊROS E DAS SEXUALIDADES E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 2, p.71-83, mar. 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre et al. Lazer e gênero nos programas de esporte e lazer das cidades. **Licere**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p.1-20, jun. 2010.

HALL, M. Ann. The discourse of gender and sport: from femininity to feminism. In: SCRATON, Sheila; FLINTOFF, Anne (Org.). **Gender and sport: a reader**. New York: Routledge, 2002. p. 6-16.

HILLS, Laura. Friendship, physicality, and physical education: na exploração de the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. **Sport, Education and Society**, v.12, n. 3, p. 335-354, August. 2007

JACÓ, Juliana Fagundes (autor). **Educação física e adolescência**: "professor, não vou participar da aula!". 2008.50 p. TCC (graduação)- Curso Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://cutter.Universidade Estadual de Campinas.br/document/?code=000436852>>. Acesso em: 23 set. 2011.

JACÓ, Juliana Fagundes; ALTMANN, Helena. A não participação de adolescentes nas aulas de educação física sob a perspectiva de gênero. In: FAZENDO GÊNERO 9: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES E DESLOCAMENTOS, 2010, Florianópolis. **Anais Fazendo Gênero 9: diásporas, diversidades e deslocamentos**. Florianópolis: UFSC, 2010. v.1, p. 1 - 10. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/>>. Acesso em: 18 dez. 2010.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijui, 1991. 207p.

_____. Educação Física/Esporte e a questão do gênero (editorial). **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.15, n.3, Jun.1994

LARSSON, Hakan; FAGRELL, Birgitta; REDELIUS, Karin. Queering physical education. Between benevolence toward girls and a tribute to masculinity. **Physical Education and Sport Pedagogy**. v.14, n.1, jan. 2009

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 2001. 313p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003. 6ª edição. 179p.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96p.

LOUZADA, Mário, VOTRE, Sebastião e DEVIDE, Fabiano. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 55-68, jan. 2007.

MARIANO, Marina. **A educação física na educação infantil e as relações de gênero: educando crianças ou meninos e meninas?** 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n.2, p.333-357, ago. 2008.

MASS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Vol.2. São Paulo: EPU-Edusp, 1974.

MCDERMOTT, Lisa. Toward a feminist understanding of physicality within the context of women's physically active and sporting lives. **Sociology of Sport Journal**, v.13, p.12-30, 1996.

_____. A Qualitative Assessment of the Significance of Body Perception to Women's Physical Activity Experiences: Revisiting Discussions of Physicalities. **Sociology of Sport Journal**, v.17, p. 331-363, 2000

MOURÃO, Ludmila. Exclusão e inserção da mulher brasileira em atividades físicas e esportivas. In: SIMÕES, Antonio C. **Mulher e esporte: mitos e verdades**. São Paulo: Manole, 2003

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Tradução Luiz Felipe Guimarães Soares. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n.2, p. 9-41 2000.

NUCCI, Marina Fisher. **Hormônios pré-natais e a idéia de sexo cerebral: análise das pesquisas biomédicas sobre gênero e sexualidade**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Saúde Coletiva, UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

_____. O sexo do cérebro: uma análise sobre gênero e a ciência. In: **6º Prêmio construindo igualdade de gênero**. Secretaria de Políticas para as Mulheres - Presidência da República, Brasília, 2010. *Disponível em:* <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 dez. 2010.

OLIVEIRA, Greice Kelly de. **Aulas de Educação Física para turmas mistas ou separadas por sexo?** Uma análise comparativa de aspectos motores e sociais. 1996.161 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996

OLIVEIRA, Rogerio Cruz de. **Educação física, escola e cultura: o enredo das diferenças**. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. **Na "periferia" da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola**. 2010. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2010.

PEREIRA, Sissi. A. M. **O sexismo nas aulas de educação física: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero nos jogos e brincadeiras**. 2004. Tese (Doutorado) - Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

PISCITELLI, Adriana. Recriando a categoria mulher? In: ALGRANTI, Leila (org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Textos didáticos, n. 48, Campinas: IFCH-UNICAMP, 2002, p. 7-42

ROMERO, Elaine. **Estereótipos masculinos e femininos em professores de educação física**. 1990. 325 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Psicologia, USP, São Paulo, 1990

ROSEMBERG, Flúvia. A educação física, os esportes e as mulheres: balanço na bibliografia brasileira. In: ROMERO, Elaine (org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 271-308

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física**. 1993.167 f.

Dissertação (Mestrado) – Centro de ciências da educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99. Jul./dez. 1995.

SCRATON, Sheila. Equality, coeducation and physical education in secondary schooling. In: J. EVANS (ed). **Equality, Education and Physical Education**. London: Falmer Press, 1993, p.139-153.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria estadual de educação (SEE). Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física/Cood.** Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008. *Disponível em:* < www.rededosaber.sp.gov.br >. Acesso em: 18 Jun. 2009

SÃO PAULO (Estado). Secretaria estadual de educação (SEE). **Cadernos do professor: educação física, ensino.** São Paulo: SEE, 2008. *Disponível em:* < www.rededosaber.sp.gov.br >. Acesso em: 18 Jun. 2009

SOARES, Carmem L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!** A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). 1994. 265 f. Tese (doutorado) – Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994

THEBERGE, Nancy. Toward a feminist alternative to sport as male preserve. In: BIRRELL, Susan; COLE, Cheryl .I. (Ed.). **Women, sport and culture**. Champaign: Human Kinetics, 1994. p. 181-192.

THORNE, Barrie. **Gender play: Girls and boys in school**. Estados Unidos da América: Rutgers University Press, 1993.

VERBENA, Eliete. C.G. **Esporte e gênero: representações entre estudantes da rede pública municipal de Juiz de Fora**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Educação Física, Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, 2001.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniele. Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p.265-283, jul/dez. 2009.

WENETZ, Ileana. **Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras do Recreio**. 2005. Dissertação (mestrado) - Escola de Educação Física. Programa de PósGraduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 31-58, jan./abr. de 2006.

WHITSON, David. The embodiment of Gender: Discipline, Domination, and Empowerment. In: BIRRELL, Susan; COLE, Cheryl .I. (Ed.). **Women, sport and culture**. Champaign: Human Kinetics, 1994. p. 353-372

YOUNG, Kevin. Women, Sport and Physicality. **Internacional Review for the Sociology of Sport**.v. 32, n.3, sept. 1997. p. 297-305

ANEXO I: Tabela de conteúdos da Proposta curricular do Estado de São Paulo

5ª Série			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Jogo e esporte: competição e cooperação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos populares • Jogos cooperativos • Jogos pré-desportivos • Esporte coletivo: princípios gerais – ataque – defesa – circulação da bola <p>Organismo humano, movimento e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades físicas: noções gerais – Agilidade, velocidade e flexibilidade – Alongamento e aquecimento 	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade coletiva: futebol ou handebol – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Organismo humano, movimento e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades físicas: noções gerais – Resistência e força • Postura 	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade individual: ginástica artística ou ginástica rítmica – Principais gestos técnicos – Principais regras – Processo histórico <p>Organismo humano, movimento e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aparelho locomotor e seus sistemas 	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade coletiva: futebol ou handebol (a modalidade não contemplada no 2º bimestre) – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Atividade rítmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noções gerais sobre ritmo – Jogos rítmicos

6ª Série			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade individual: atletismo (corridas e saltos) – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Atividade rítmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestações e representações da cultura rítmica nacional – Danças folclóricas e regionais – Processo histórico <p>A questão do gênero</p> <p>Organismo humano, movimento e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades físicas: aplicações no atletismo e atividade rítmica 	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade coletiva: basquetebol ou voleibol – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Organismo humano, movimento e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades físicas: aplicações em esportes coletivos 	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade individual: ginástica artística ou ginástica rítmica (a modalidade não contemplada no 3º bimestre da 5ª série) – Principais gestos técnicos – Principais regras – Processo histórico <p>Ginástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ginástica geral – Fundamentos e gestos – Processo histórico: dos métodos ginásticos clássicos à ginástica contemporânea 	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade coletiva: basquetebol ou voleibol (a modalidade não contemplada no 2º bimestre) – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Luta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípios de confronto e oposição • Classificação e organização • A questão da violência

7ª Série			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade individual: atletismo (corridas e arremessos / lançamentos) – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Luta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidades: judô, karatê, taekwondo, boxe ou outra – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Organismo humano, movimento e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades físicas: aplicações no atletismo e luta 	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade coletiva: a escolher – Técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo – Noções de arbitragem <p>Ginástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práticas contemporâneas: ginástica aeróbica, ginástica localizada e / ou outras – Princípios orientadores – Técnicas e exercícios 	<p>Atividade rítmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestações e representações da cultura rítmica de outros países – Danças folclóricas – Processo histórico – A questão do gênero <p>Ginástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práticas contemporâneas: ginásticas de academia – Padrões de beleza corporal, ginástica e saúde <p>Organismo humano, movimento e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípios e efeitos do treinamento físico 	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade individual ou coletiva (ainda não contemplada) – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Organismo humano, movimento e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade física/ exercício físico: implicações na obesidade e no emagrecimento • Substâncias proibidas: <i>doping</i> e anabolizantes

8ª Série			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Luta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade: capoeira – Capoeira como luta, jogo e esporte – Princípios técnicos e táticos – Processo histórico <p>Atividade rítmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • As manifestações rítmicas de diferentes grupos socioculturais – As manifestações rítmicas na comunidade escolar e em seu entorno: espaços, tempos e interesses • Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: <i>hip-hop, street-dance</i> e/ou outras – Diferentes estilos como expressão sociocultural – Principais passos/movimentos 	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade coletiva: a escolher – Técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo – Noções de arbitragem • O esporte na comunidade escolar e em seu entorno: espaços, tempos e interesses • Espetacularização do esporte e o esporte profissional – O esporte na mídia – Os grandes eventos esportivos <p>Atividade rítmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: <i>hip-hop, streetdance</i> e/ou outras – Coreografias 	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogo e esporte: diferenças conceituais e na experiência dos jogadores • Modalidade “alternativa” ou popular em outros países: <i>rugby, beisebol, badminton, frisbee</i>, ou outra – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico 	<p>Atividade rítmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização de festivais de dança <p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização de campeonatos

Ensino Médio

1ª Série	
1º Bimestre	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade coletiva já conhecida dos alunos – A importância dos sistemas de jogo e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do esporte como espetáculo <p>Corpo, saúde e beleza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Padrões e estereótipos de beleza corporal • Indicadores que levam à construção de representações sobre corpo e beleza – Medidas e avaliação da composição corporal – Índice de massa corpórea (IMC)
2º Bimestre	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade individual: atletismo, ginástica artística ou ginástica rítmica – A importância das técnicas e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo <p>Corpo, saúde e beleza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corpo e beleza em diferentes períodos históricos – Padrões de beleza e suas relações com contextos históricos e culturais – Interesses mercadológicos envolvidos no estabelecimento de padrões de beleza corporal • Produtos e práticas alimentares e de exercícios físicos associados à busca de padrões de beleza • Consumo e gasto calórico: alimentação, exercício físico e obesidade

1ª Série	
3º Bimestre	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade coletiva ainda não conhecida dos alunos – A importância dos sistemas de jogo e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo <p>Corpo, saúde e beleza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceitos: atividade física, exercício físico e saúde – Relações diretas e indiretas entre saúde individual/coletiva e atividade física/exercício físico – Relações entre padrões de beleza corporal e saúde
4º Bimestre	<p>Ginástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práticas contemporâneas: ginástica aeróbica, ginástica localizada e/ou outras – Princípios orientadores – Técnicas e exercícios <p>Corpo, saúde e beleza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esporte e ginástica: benefícios e riscos à saúde – Fatores favoráveis e desfavoráveis à promoção e manutenção da saúde

2ª Série	
1º Bimestre	<p>Ginástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práticas contemporâneas: ginástica aeróbica, ginástica localizada e/ou outras – Processo histórico: academias, modismos e tendências <p>Corpo, saúde e beleza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades físicas: conceitos e avaliação <p>Contemporaneidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corpo na contemporaneidade – Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito <p>Mídias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significados/sentidos predominantes no discurso das mídias sobre a ginástica e o exercício físico: emagrecimento, definição e aumento da massa muscular • O papel das mídias na definição de modelos hegemônicos de beleza corporal
2º Bimestre	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade individual ainda não conhecida dos alunos – A importância das técnicas e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo <p>Corpo, saúde e beleza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efeitos do treinamento físico: fisiológicos, morfológicos e psicossociais – Repercussões na conservação e promoção da saúde nas várias faixas etárias • Exercícios resistidos (musculação) e aumento da massa muscular: benefícios e riscos à saúde nas várias faixas etárias <p>Contemporaneidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corpo na contemporaneidade – Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito

2ª Série	
3º Bimestre	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none">• Modalidade “alternativa” ou popular em outros países: <i>rugby</i>, beisebol, <i>badminton</i>, <i>frisbee</i> ou outra– A importância das técnicas e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo <p>Corpo, saúde e beleza</p> <ul style="list-style-type: none">• Fatores de risco à saúde: sedentarismo, alimentação, dietas e suplementos alimentares, fumo, álcool, drogas, <i>doping</i> e anabolizantes, estresse e repouso• Doenças hipocinéticas e relação com a atividade física e o exercício físico: obesidade, hipertensão e outras <p>Contemporaneidade</p> <ul style="list-style-type: none">• Corpo na contemporaneidade– Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito <p>Mídias</p> <ul style="list-style-type: none">• A transformação do esporte em espetáculo televisivo e suas conseqüências– O esporte como negócio– Diferentes experiências perceptivas: jogador, torcedor presencial e telespectador– Significados/sentidos predominantes no discurso das mídias sobre o esporte: vitória ou derrota, rendimento máximo e recompensa extrínseca e intrínseca– Dimensão ética

2ª Série	
4º Bimestre	<p>Ginástica</p> <ul style="list-style-type: none">• Ginástica alternativa: alongamento, relaxamento ou outra<ul style="list-style-type: none">– Princípios orientadores– Técnicas e exercícios <p>Corpo, saúde e beleza</p> <ul style="list-style-type: none">• Atividade física/exercício físico e prática esportiva em níveis e condições adequadas<ul style="list-style-type: none">– Meio ambiente (sociocultural e físico)– Lesões decorrentes do exercício físico e da prática esportiva em níveis e condições inadequados <p>Contemporaneidade</p> <ul style="list-style-type: none">• Corpo na contemporaneidade<ul style="list-style-type: none">– Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito– Corpo, cultura de movimento e pessoas com deficiências– Principais limitações motoras e sensoriais nos jogos e esportes– Jogos e esportes adaptados

3ª Série	
1º Bimestre	<p>Luta, atividade rítmica, ginástica e esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade de luta já conhecida dos alunos: capoeira, karatê, judô, <i>taekwondo</i>, boxe ou outra – A importância das técnicas e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo • O ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança – Ritmo vital – O ritmo como organização expressiva do movimento – Tempo e acento rítmico <p>Corpo, saúde e beleza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípios do treinamento físico: individualidade biológica, sobrecarga (frequência, intensidade e duração/volume) e reversibilidade <p>Contemporaneidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corpo na contemporaneidade – Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito
2º Bimestre	<p>Atividade rítmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: <i>hip-hop</i>, <i>street-dance</i> e/ou outras – Diferentes estilos como expressão sociocultural – Principais passos/movimentos – Coreografias <p>Corpo, saúde e beleza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saúde e trabalho – Ginástica laboral: benefícios e controvérsias – Fatores de adesão e permanência na atividade física/exercício físico e na prática esportiva <p>Contemporaneidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corpo na contemporaneidade – Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito – Esporte e cultura de movimento na contemporaneidade – Esportes radicais

3ª Série	
3º Bimestre	<p>Luta e atividade rítmica</p> <ul style="list-style-type: none">• Princípios orientadores, regras e técnicas de uma luta ainda não conhecida dos alunos– A importância das técnicas e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo• Manifestações e representações da cultura rítmica nacional ou de outros países– Danças folclóricas/regionais– Processo histórico <p>Contemporaneidade</p> <ul style="list-style-type: none">• Corpo na contemporaneidade– Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito <p>Lazer e trabalho</p> <ul style="list-style-type: none">• O lazer como direito do cidadão e dever do Estado– Possibilidades de lazer na cultura de movimento– O esporte como prática de lazer nas dimensões estética (presencial e televisiva), comunitária e de entretenimento– Fatores limitadores de acesso ao lazer– Lazer e ginástica nas empresas: benefícios e controvérsias

3ª Série	
4º Bimestre	<p>Esporte, ginástica, luta e atividade rítmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização de eventos esportivos e/ou festivais (apresentações) de ginástica, luta e/ou dança <p>Corpo, saúde e beleza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de intervenção para promoção da atividade física e do exercício físico na comunidade escolar <p>Contemporaneidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corpo na contemporaneidade <ul style="list-style-type: none"> – A virtualização do corpo – Jogos virtuais: jogo de botão e <i>videogames</i> <p>Lazer e trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaços, equipamentos e políticas públicas de lazer • O lazer na comunidade escolar e em seu entorno: espaços, tempos, interesses, necessidades e estratégias de intervenção

Fonte: Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física. Disponível em: <www.rededosaber.sp.gov.br>

ANEXO II: Parecer do Comitê de ética e pesquisa



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html

CEP, 16/11/09.
(Grupo III)

PARECER CEP: N° 930/2009 (Este n° deve ser citado nas correspondências referente a este projeto)
CAAE: 4237.0.000.146-09

I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ECOLAR E RELAÇÕES DE GÊNERO: ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Liane Aparecida Roveran Uchôga.

INSTITUIÇÃO: Diretoria de Ensino Campinas Leste

APRESENTAÇÃO AO CEP: 08/10/2009

APRESENTAR RELATÓRIO EM: 16/11/10 (O formulário encontra-se no *site* acima)

II - OBJETIVOS

GERAL: O objetivo geral desta pesquisa é entender como se dá as relações de gênero em aulas de Educação Física da 5ª a 8ª série que seguem a proposta curricular do Estado de São Paulo e como a diversificação de conteúdos e forma de abordá-los influencia nas relações de gêneros.

ESPECÍFICOS: Entender a relação entre conteúdos da Educação Física e participação de meninas e meninos;

- Analisar como a diversidade de conteúdos influencia na participação de meninas e meninos nas aulas;
- Compreender como os professores lidam com as questões de gênero quando as mesmas práticas corporais são oferecidas para meninas e meninos;
- Como a maneira de abordar os diferentes conteúdos interfere nas relações de gênero estabelecidas na aulas de Educação Física;
- Analisar como professoras(es) abordam os conteúdos propostos para meninas e meninos.

III - SUMÁRIO

Essa pesquisa pretende analisar como se dá as relações de gênero em aulas de Educação Física da 5ª a 8ª que seguem os conteúdos sugeridos pela proposta curricular do Estado de São Paulo e como essa diversificação de conteúdos e de abordagens metodológicas influencia nas relações de gênero. Através de uma pesquisa de tipo etnográfica, ela busca entender até que ponto a diversificação de conteúdos e abordagens metodológicas interfere nas relações de meninas e meninos nas aulas. Além disso, através de entrevista com professores(as) de Educação Física, buscaremos entender os conflitos, dificuldades e facilidades para ministrar tais conteúdos para meninas e meninos conjuntamente. Para atingir os objetivos propostos, serão observadas aulas da 5ª e 8ª séries de uma escola pública do Estado de São Paulo em que o(a) professor(a) tenha simpatizado com a proposta curricular e a esteja seguindo em suas aulas, além de entrevista semi-estruturada com os(as) professores(as) de Educação Física das salas observadas.

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

Após respostas às pendências, o projeto encontra-se adequadamente redigido e de acordo com a Resolução CNS/MS 196/96 e suas complementares, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Caixa Postal 6111
13083-887 Campinas – SP

FONE (019) 3521-8936
FAX (019) 3521-7187
cep@fcm.unicamp.br



V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

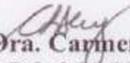
O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

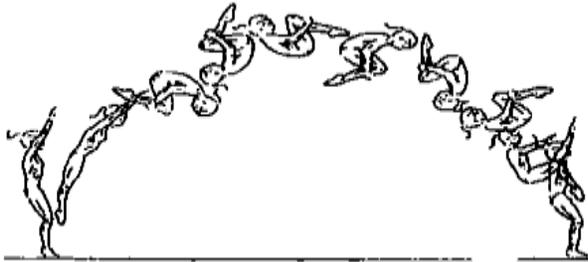
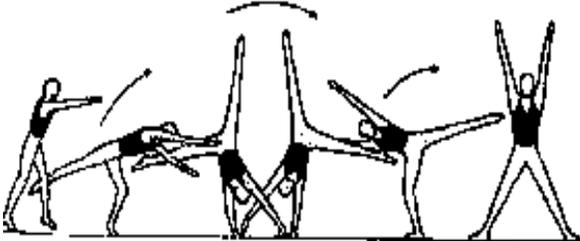
VII- DATA DA REUNIÃO

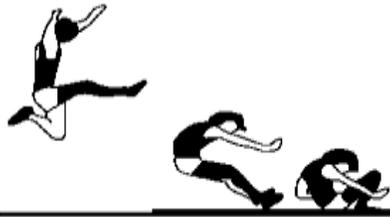
X Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 27 de outubro de 2009.


Prof. Dra. Carmen Silvia Bertuzzo
VICE PRESIDENTE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM/UNICAMP

APÊNDICE I: Descrição de movimentos, jogos e brincadeiras

<p>Base “4”</p>	<p>Duas equipes separadas, das quais uma equipe chutará e a outra pegará a bola. O objetivo do jogo é passar pelas quatro bases, finalizando o circuito. A cada finalização de um jogador, as equipes recebem uma pontuação. A equipe que começa chutando, correrá até a base “1”, avançando as bases a cada chute de um jogador de sua equipe. A equipe adversária deverá pegar a bola e colocá-la dentro da base evitando a progressão da equipe atacante.</p>
<p>Rouba bandeira</p>	<p>Duas equipes, sendo que cada uma fica em um lado da quadra. Na linha de fundo de cada espaço é fincada a bandeira do time. O objetivo é roubar a bandeira adversária e, ao mesmo tempo, proteger a sua. O jogador que tenta atravessar, caso seja pegado por seus adversários, fica “preso” no fundo do campo e não pode mais ajudar seu time. Os jogadores presos no campo adversário só podem ser libertados pelo toque de um de seus companheiros de equipe.</p>
<p>Queimada</p>	<p>Os participantes são divididos em dois grupos de igual número, cada um fica posicionado em um dos lados da quadra. O objetivo é “queimar” os integrantes da equipe adversária, acertando a bola em alguma parte do corpo antes que ela toque o chão. Quem é atingido pela bola passa a ocupar o cemitério (região dos fundos e laterais da quadra). Nesse jogo as mãos são consideradas “frias”, ou seja, se a bola tocar nessa região a pessoa não será considerada “queimada”.</p>
<p>Bola pegadora</p>	<p>Nesse jogo, uma pessoa é o fugitivo e os demais têm que encostar a bola para pegá-la. Quem detém a posse de bola não pode andar, sendo necessário realizar passes entre os pegadores. Quando o fugitivo é pegado, troca-se a pessoa que estava na condição de fugitivo.</p>

Brincadeiras de pega	Nessas brincadeiras uma ou mais pessoas são fugitivas e os demais tentam pegá-las encostando as mãos em alguma parte do corpo dos fugitivos
Ponte (movimento ginástico)	 Um diagrama de uma pessoa realizando uma ponte (backbend) em uma posição de equilíbrio, com o corpo arqueado e as mãos tocando os pés.
Mortal para frente (movimento ginástico)	 Um diagrama que mostra uma sequência de movimentos para realizar uma mortal para frente, com várias figuras em diferentes estágios de voo e aterrissagem.
Estrela (movimento ginástico)	 Um diagrama de uma formação em estrela, onde cinco pessoas se apoiam mutuamente em posições de equilíbrio, formando uma estrutura em forma de estrela.

<p>Rodante (movimento ginástico)</p>	
<p>Salto tesoura (atletismo)</p>	
<p>Salto em distância (atletismo)</p>	

Fonte: Informações e imagens extraídas e adaptadas a partir de <<http://aprendago.blogspot.com/2009/01/solo-elementos-acrobaticos-parte-1.html>>, <<http://www.informacao.srv.br/cpb/htmls/paginas/atletismo/saltos.html>>, <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/mapadobrinca/>>

APÊNDICE II: Roteiro da entrevista docente

1. Falar sobre como pensa a divisão das turmas para trabalhar os diferentes conteúdos da Educação Física.
2. O que dá para trabalhar junto e o que precisa separar.
3. Dificuldades encontradas durante as aulas.
4. Há algum conteúdo que é mais fácil de trabalhar com as meninas ou com os meninos?
5. Comparando as séries que você dá aula, há diferenças na relação dos meninos e meninas nas diferentes séries?

APÊNDICE III: Roteiro da entrevista discente

1. Falem-me tudo o que vocês lembram que aprenderam em Educação Física este ano.
2. Dessas atividades citadas, quais vocês gostaram mais de aprender?
3. Tem alguma coisa que vocês gostariam de aprender?
4. Alguma vez você não quis participar da aula? Por quê?
5. Quem vocês acham que participa mais, meninos ou meninas?
6. Com o que você brinca fora da escola, faz algum esporte?
7. De tudo que tem na escola, o que você mais gosta?

APÊNDICE IV: Entrevista discente

Escola Hortência

5ª. Série B

Data: 20/10/2010

Wesley e Ingrid (menos participativos)

P: Vocês lembram de tudo que vocês aprenderam este ano em educação física com o professor Gustavo?

I: lembro mais ou menos?

P: pode ir falando o que vocês lembrarem

W: eu lembro desde quase do começo, desde quando nós subimos na bola, que ele [o professor] falou assim: segurar a bola, vai até o final e depois voltar com a bola na mão [ele se referia a uma estafeta], depois tinha que se equilibrar na bola, depois tinha a corda bamba, depois tinha a mureta que vai até aquela grade.

I: é eu lembro, tinha que andar tudo na grade lá da quadra.

P: essa aula era do que? Vocês lembram o que vocês estavam aprendendo?

W: nós tava aprendendo sobre (pensativo)...como que fala? (silêncio)

P: era basquete, futebol, ginástica...(interrompe)

W: isso! Era ginástica

I: Ginástica era o da corda e da bola

P: o que mais? Vocês lembram de mais alguma coisa?

I: Eu lembro, eu lembro quando tinha a aula com os cones, você tinha que ir uma distância, depois tinha que ir no outro cone, mais uma distância, era duas pessoas para ver quem ganhava

P: e você lembra o que vocês estavam aprendendo? Sobre o que era esta atividade?

I: não

W: era de...negócio de futebol, nesse bimestre a gente estava aprendendo sobre futsal. Ah ! Também lembrei que tinha uma corda e você tinha que segurar ir e voltar [ele se referia a uma atividade de rotação da ginástica]

I: Também podia ficar apoiado na corda assim [de cabeça para baixo ela demonstra.] e também tinha aquele pula- pula que tinha que correr e tentar pular bem alto [câmara de pneu de caminhão aula de ginástica]

P: Dessas aulas que vocês lembram, do que vocês mais gostaram?

W: Eu gostei de todas as atividades da quadra

P: Todas igual? Não tem aquelas que você gostou mais?

W: da roda de câmara de pneu que a gente pulava e tinha que fazer alguma coisa, pular com as pernas juntas, perna aberta, rodopio

I: também tem as atividades aqui em baixo [campo de areia], jogar vôlei

P: você gostou?

I: É, também quando ele dividiu a quadra para jogar futebol, os meninos e as meninas separados

P: você gostou dessa?

I: sim

P: E você lembra de algum dia que você não participou?

I: (risos) quando era para correr de costa e quando era para fazer carriolinha

P: mas por que você não quis participar? Você lembra?

I: ah, porque eu não gosto

P: e você W? Lembra de alguma atividade que você não participou?

W: a da corda bamba

P: Por que você não participou?

W: porque a da corda bamba pode cair e machucar

P: e do futebol você participou?

W: sim

P: de todas?

W: todas não! Teve algumas que eu joguei lá [mostra o pátio] até que você jogou junto com a gente [ele se referia a uma aula de livre escolha]

P: E quando o professor dividiu a quadra para jogar as meninas e os meninos?

W: aí não! não joguei

P: Por que?

W: Porque não [tom de bravo], os meninos falam que eu jogo mal!

P: Por isso? Mas todo mundo fala ou só os meninos?

W: os meninos e algumas meninas

P: Mas você jogou aquele dia lá comigo e com as meninas

W: mais aí é diferente né! Porque eles não estavam lá

I: (interrompe) mas quem mais fala é os meninos, as meninas não é muito de falar

P: falam alguma coisa para você também?

I: não, as meninas não falam essas coisas, nem para mim, nem para ninguém

P: e você nunca jogou com os meninos

I: (risos) não

P: E você W já jogou com os meninos?

W: Já

P: mas e aí, eles reclamam

W: muito

P: mas você gosta de futebol?

W: eu gosto! Eu sempre vou jogar com o meu pai lá no parque, onde tem um relógio.

P: e quem vocês acham que participa mais das atividades as meninas ou os meninos?

W e I: os dois

W: teve umas atividades que algumas meninas não participaram, aquela da corda de ir para frente e para trás [rolamento]

I: Mas também teve alguns meninos, o Luis não participou

P: Vocês fazem algum esporte, ou brinca de alguma coisa fora da escola?

I: Tem um parquinho com uma parte de ginástica e minha mãe tem uma irmã que mora lá perto, quando eu vou lá, tem umas cinco primas minhas e a gente vai neste parquinho, mais o lugar mais legal de brincar é o da ginástica

P: mas você vai sempre lá?

I: mais de sábado e de domingo

P: e de bola você brinca?

I: Ah quando eu durmo na casa da minha tia, tem uma rua que não passa muito carro, aí nós brincamos de queimada

P: e futebol?

I: Ah futebol não, esse é mais os meninos assim...

P: e você W?

W: Eu vou para o “beach park” e lá é um lugar onde nós jogamos bola, aí tem vez que eu jogo bola com o meu pai e daí tem outras pessoas também. Nós jogamos tem vez num lugar onde tem grama e futebol de salão.

P: e na rua, você brinca?

W: Na rua eu jogo queimada, as vezes futebol, só que daí aconteceu um problema lá e eu não jogo mais (futebol). Também jogo com o meu irmãzinho fico brincando com ele

P: ele é mais novo?

W: é, tem 4 anos

P: e do que vocês mais gostam de tudo que tem na escola?

W: eu gosto das aulas de Ed.física quando a gente vem aqui em baixo, pq às vezes a gente fica lá em cima. Das aulas de leitura também. Tem vezes que a gente fica aqui em baixo sem aula, e sem aula é muito ruim, a gente não tem nada para aprender

I: Ed. Física e artes

Roberta e Talita (mais participativas)

P: O que vocês lembram que aprenderam este ano, com o professor nas aulas de Ed. Física? Pode ir falando quem lembrar, a pergunta é para as duas

R: ah, eu lembro mais ou menos. Nós fizemos ginástica, andamos na corda bamba, fizemos um negócio que você tem que segurar na corda e rodar [ela se referia as rotações feitas na aula de ginástica], queimada, futebol, aula livre, pulamos corda, teve aquela olimpíada que o professor queimou a gente. Deixa eu ver o que mais...

P: mais alguma coisa T?

R: ah tem outra coisa, lembrei: corrida entre os cones, você tinha que correr entre os cones, com uma bola pesada mesmo, eu não agüentava aquela bola de tão pesada que ela era, aí tinha aquela de subir na bola para se equilibrar

T: Ah também teve uma aula que o professor passou sobre o corpo humano. Achei tão legal aquela aula, porque ele falava do corpo, como ele é, como que se move o corpo, o que usa para poder movimentar, eu achei muito legal

R: ele também passou alguns vídeos para nós sobre os esportes, tinha um esporte com uma corda, umas mulher dentro de uma minhoca [apresentação de GG], elas estavam fazendo tipo uma dança.

P: mas vocês gostaram mais do vídeo ou de fazer as atividades na quadra?

R: eu gostei dos dois, os dois são legais, eu só não gosto de uma coisa, no dia da lição de ginástica eu fiquei brava, porque ele falou que nós íamos descer, mas aí não descemos. Eu fiquei brava, mas tive que fazer a lição.

P: e de todas essas coisas que vocês lembraram, o que vocês mais gostaram de aprender nas aulas

T: na educação física o que eu mais gostei foi aquela lição de subir em cima da bola, e aquela que tinha que dar volta na quadra em cima da mureta, foi legal

R: O que eu mais gostei foi quando o professor colocou para trabalhar em equipe, jogar juntos, um ajudar o outro e que não precisa brigar para ser escolhido para jogar alguma coisa, porque é só um jogo

P: mas o que vocês estavam jogando, você lembra?

R: não essa foi uma aula que ele deu, uma primeira aula, aí depois nós jogamos várias coisas, mas primeiro ele falou dentro da sala, explicou [se referia ao conteúdo de jogos feitos no primeiro bimestre]

P: e quando tem aula livre, o que vocês gostam de jogar?

R: futebol (interrompe), eu adoro futebol! Quero ser jogadora de futebol, seu eu conseguir

P: e nas aulas quem vocês acham que mais participa?

T: os meninos porque os meninos só querem saber de jogar futebol e as meninas também são um pouquinho enjoadas, elas não gostam muito de brincar

R: é quem participa mais é os meninos porque ó, as meninas, mais ou menos umas 10 meninas fica sem fazer nada, fica parada assim ,não quer jogar só fica lá parada olhando

P: e vocês lembram se teve alguma aula que vocês não participaram?

R: eu lembro de um que eu só fiz uma vez foi uma aula que o professor virava a gente de perna para o alto, a gente ficava com a perna lá em cima, eu tava com medo, aí eu só fui uma vez com o professor segurando.

T: teve uma vez, na aula que tinha um pneu, eu tava com o pé machucado e não pude participar, porque eu não conseguia fazer

R: ah eu também adorei a olimpíada, porque nós ganhamos em segundo lugar no jogo de futebol

P: tem alguma coisa que vocês gostariam de aprender nas aulas de Ed. Física? Alguma coisa que vocês não aprenderam ainda

R: eu queria aprender a abertura da ginástica e também ginástica rítmica , fazer as coisas de ginástica rítmica, eu queria aprender isso! E também um pouquinho de tudo, porque eu ainda não conheço todos os esportes

T: tudo que ela falou é muito bom para aprender, porque é...tem coisa que a gente ainda não aprendeu, então o professor tem que ajudar também, é tipo: não passar a mesma aula todo o dia, tipo futebol todo o dia não dá certo! Só os meninos jogar futebol! Tem fazer um grupinho para todo mundo ter a oportunidade de jogar

P: Mas vocês jogam com os meninos né?

T e R: jogamos!

P: e fora da escola, vocês jogam ou brincam de alguma coisa?

R: faço! Eu ando de patins, jogo muito futebol mesmo, todo domingo eu jogo futebol na rua

P: com quem você joga na rua?

R: com alguns molequinhos bons mesmo lá da rua

P: eles deixam você jogar?

R: deixa porque eles são pequenos, eles tem 7 anos...eles são muito legais, aí a gente joga, tem também o meu colega que é mais velho ele já tem 12 anos, aí eu chamo ele para jogar, nós jogamos todo mundo junto! Eu gosto de brincar na rua, mas agora também a minha mãe não está gostando que eu fico na rua, antes ficava mais, porque tem os carros e os pedófilos, sabe? E eu pulo corda também.

T: Tem dia que eu vou na capoeira que tem lá na igreja, na escola os meninos me chamam para brincar de futebol, eu brinco

P: e na rua?

T: também jogo queimada, mas é mais futebol

R: também lá na rua eu jogo vôlei, brinco de corrida, corro bastante!

P: e tudo que tem na escola, o que você mais gostam?

T: as coisas que eu mais gosto são: as aulas de educação física e ficar aqui em baixo brincando

R: gosto de matemática, educação física e artes, eu também gosto de jogar dama, eu chamo elas e às vezes elas acham até chato de tanto que eu jogo no recreio!

P: O que vocês lembram de ter aprendido este ano na educação física?

J: subir em cima da bola, subir em cima da grade, andar na corda, andando em cima da corda (aulas de ginástica)

P: e você M?

M: jogamos basquete, jogar bola(futebol) e pular corda e subir em cima do muro

P: o que vocês estavam aprendendo?

M: equilíbrio, tinha carriolinha também

P: de todas essas, qual você mais gostou?

M: da carriolinha

P: e futebol você gosta?

M: futebol...eu jogo, mas não gosto muito não, gostei mais da carriolinha e de pular corda

J: eu gostei da carriolinha também, de plantar bananeira e o futebol

P: e quem vocês acham que participa mais das aulas, os meninos ou as meninas?

M: para mim é tudo igual, nunca ta todo mundo, uns estão bebendo água, os outros se pegando (brigando) num canto, nunca está todo mundo participando

J: também acho, tem gente que fica na mureta, tem os meninos ali (aponta) que também nunca participa

P: teve vezes que você também não participou?

J: é

P: Você lembra por quê?

M: foi porque eu fiz bagunça aí o professor colocou eu para fora...

P: não, mas sem o professor colocar para fora, teve alguma vez que você participou porque não quis?

M: teve, uma vez eu tava nervoso aí uma menino fez uma brincadeira e eu fui para fora, para fora da quadra, mas aí o professor veio, conversou comigo e eu entrei de volta.

J: a de futebol, porque eu não posso correr muito, tenho problema de coração

P: mas você vive correndo na aula...

M: (risos) é verdade!

J: mas eu não posso, e as vezes eu também não queria, eu ficava com os muleque brincando de bola.

P: Tem alguma coisa que vocês gostariam de aprender na aula de educação física, alguma coisa que vocês não aprenderam ainda?

M: vôlei e podia ter aquele negócio que você coloca um tijolo assim e tem que bater na bolinha o outro tem que buscar...(silencio) lembrei, é bets

P: você brinca disso na rua?

M: eu brinco! Com os meus amigos

P: e o que mais você brinca?

M: ando de bicicleta, a gente faz campeonato para ver quem sabe mais coisa, coloca rampinha...nós empinamos, só isso que eu faço

P: e quando vocês fazem campeonatinho tem menina?

M:tem menina! Tem uma menina aqui de baixo (aponta) que ela empina, ela tira a roda da frente, ela é boa, ela joga bola, ela é boa hein, já tem uns 20 anos, a menina é boa hein! Falaram que ela é a melhor menina aqui do São João (nome do bairro), ela joga os campeonatos

P: futebol você joga?

M: eu aprendi um pouco, mas eu odeio futebol!

P: mas nas aulas eu vejo você jogando...

M: é de vez em quando eu jogo para os meninos parar de encher o saco, mas eu odeio futebol!

P: e você J?

J: futebol, eu jogo na escolinha

P: e tudo que tem na escola, o que vocês mais gostam?

M: gosto do recreio e de ficar conversando com meus amigos

J: da professora de matemática

Ester, Nathália e Karla (menos participativas)

P: O que vocês lembram que aprenderam na EF este ano?

K: pular corda

Todas: futebol

N: vôlei

P: teve vôlei?

N: teve aqui (aponta para o campo de areia / aulas livres), teve “aula livre” também, para gente fazer o que a gente quisesse

E: teve aquela aula de equilíbrio, que a gente andou na muretinha (Nathalia interrompe)

N: ou então subi em cima da grade, ou ficar em cima da bola

E: a gente desenhou também

N: é a gente desenhou tudo as brincadeiras

P: do que vocês falaram, o que vocês mais gostaram?

K: aula livre quando a gente vem para cá

N: é aula livre

P: e você E?

E: da aula de equilíbrio

P: Mas porque aula livre meninas?

K: ah... porque a gente se diverte mais do que fica dentro da sala, ainda mais com o professor falando

P: mas não dentro da sala, tem aula que é na quadra, mas não é livre

N: Porque tem algumas coisas que a gente não gosta de fazer, mas a gente tem que fazer porque o professor manda e aula livre a gente faz o que quiser

P: mas que coisas são essas que vocês não gostam?

N: de virá mortal

K: não gosto de virar estrelinha, não gosto de jogar futebol e outra eu também não gosto de ficar virando estrelinha

P: e você “E”?

E: ah...eu gosto de qualquer coisa (risos)

P: então você gosta de tudo? Não tem nada que você não goste?

E: tem, eu não gosto de jogar futebol

P: você nunca jogou aqui na aula?

E: não!

P: então quando o professor deu futebol você não jogou?

E: perdi ponto (na nota), mas eu não joguei

N: eu também não gosto, mas às vezes eu faço para não perder ponto

P: e você “K”?

K: ah... eu também não gosto de futebol não!

P: então, quando vocês não participam da aula, vocês falaram que teve vezes que não participaram (“N” interrompe)

N: no começo do ano a gente não fazia nada, só ficava sentada, conversando, mas agora a gente começou a participar porque o professor começou a tirar os pontos, aí a gente tirou nota baixa

P: mas porque vocês não participavam?

E e N: ah porque tinha coisa que a gente não gostava

P: mas não gostava só de olhar, ou vocês faziam e não gostavam?

E: ah...eu só olho e falo que não gosto!

N: e também tem menina que a gente não gosta, porque é mandona

K: é, então para não arrumar briga a gente nem vai!

P: mas teve algumas vezes que vocês tentaram jogar com os meninos?

E: ah não! É ruim porque a gente perde

P: e fora da escola? Vocês brincam de alguma coisa, fazem algum esporte?

E: eu faço bets

K: eu também

P: sempre ou de vez em quando?

E: de vez em sempre!!!(risos)

P: só bets ou tem mais alguma coisa?

E: bets, queimada, futebol também tem vez que eu jogo

P: Então lá você joga de vez em quando?

E: lá eu jogo, de vez em quando

P: mas e aqui?

E: aqui não! (risos)

P: mas porque lá você joga e aqui não?

E: ah, porque lá a gente pode fazer o que quiser, sabe? E aqui na escola não, porque a escola tem regras, é por isso!

P: e você?

K: eu jogo futebol e queimada

P: futebol também? Aqui eu nunca vi você jogando. Por que você joga lá e aqui não?

K: ah.. porque lá eu tenho muitas amigas né! Já faz 12 anos que eu mora lá, aqui na escola as meninas são muito ruim, chuta a bola nos outros

P: e você?

N: ah eu jogo mais queimada, não jogo bets, porque eu peguei trauma que eu levei uma bolada na cabeça,

P: e onde você joga tem menino também?

N: não só menina

P: mas por quê? não tem menino na rua?

N: Tem, mas eles são maiores então eles ganham da gente!

P: tem alguma coisa que vocês não aprenderam na aula de Ed. Física, mas você gostariam de aprender?

K: eu queria aprender jogar futebol

P: mas aí quando o professor ensina você não joga, como que vai aprender assim?

K: é (pensativa) aí é difícil

P: e você?

E: eu queria aprender a jogar futebol também, porque aqui tem umas meninas mandonas, por isso que eu não gosto de jogar, elas querem sempre mandar, na rua não a gente faz o que quiser

P: e de tudo que tem na escola, do que vocês mais gostam?

K: EF porque eu não gosto muito de ficar na sala

Aline e Tatiane (menos participativas)

P: Fala para mim o que vocês lembram que aprenderam este ano na EF?

T: jogar basquete, como driblar a bola

A: a resistência do corpo, e...aí, o que mais? (pensativa)

T: é coisa de fita, aquele negócio com a fita, como é que fala?

A: ginástica

P: vocês lembram que ginástica que era?

A: ginástica rítmica

P: teve futebol?

T: só em aula livre

P: vôlei?

A: vôlei a gente começou agora

P: destas que vocês lembram, que aulas vocês mais gostaram? O que vocês gostaram de aprender?

T: eu gostei mais das aulas de basquete e das aulas livre

A: aula livre!

P: e teve alguma aula que vocês não participaram?

A: participei de todas, eu acho!

P: teve alguma que você olhou, não gostou e aí não fez?

A: que eu me lembre não, participei de todas

P: e você?

T: eu também de todas, esse professor passa coisas bem legais, todo mundo gosta, não teve nenhuma que eu não participei

P: Se vocês compararem os meninos e meninas na aula quem vocês acham que participa mais? Ou é igual?

A: os meninos

T: os meninos

P: por que?

T: ah porque tem muitas meninas que são “frescurentas”, não gostam de participar

A: é porque é mais homem que gosta de física (educação física)

P: ah é, você acha que os homens gostam mais?

A: é... gostam mais que as meninas, as meninas pouco menos que os homens

P: mas e você? Gosta?

A: gosto!

P: e fora da escola? Vocês costumam brincar de alguma coisa, fazem algum esporte?

T: eu brinca de futebol, de vôlei, de queimada...

P: na rua? Sempre, todo o dia?

T: não, de vez em quando, porque eu não saio muito pra rua!

P: e tirando a rua, não tem outro lugar que você faz alguma coisa?

T: eu só brinco na casa da minha prima

P: e quando é na rua, tem meninos e meninas?

T: tem menino e meninas, porque lá as meninas gostam de jogar bola

P: e você A?

A: na rua eu brinco de vôlei, basquete, futebol, sempre, toda semana

P: e tem meninos e meninas?

A: tudo misturado! A gente faz corrida para vê quem chega primeiro, essas coisas

P: tem alguma coisa que vocês não aprenderam na EF este ano e que gostariam de aprender?

A e T: não!

P: e de tudo que tem na escola, do que vocês mais gostam?

T: acho que o recreio...

A: o recreio é mais “da hora”! Porque pode andar com as amigas e nas aulas os professores separam

T: também a gente pode conversar bastante, tem bastante papo

Fernando e Hugo (menos participativos)

P: o que vocês lembram que aprenderam este ano na EF?

F: ah aprendi um monte de coisa, teve aula de basquete, de vôlei, queimada, saltos, futebol

H: futsal (corrige o amigo)

F: é uma vez na aula livre

F: acho que só!

P: teve alguma coisa de ginástica?

F: Teve né? (pergunta para o outro)

H: teve, bambolê, corda, deu basquete também!

P: e destas aulas o que vocês mais gostaram?

H: basquete

F: queimada

P: e vocês lembram se teve alguma aula que vocês não participaram porque não quiseram?

F e H: futebol (juntos)

P: vocês não gostam?

H: não é que eu não gosto, é que eu estava cansado! (risos)

F: eu não gosto de jogar futebol aqui, só na rua mesmo!

P: na rua você joga, e o que mais vocês jogam fora da escola, de atividade física?

F: jogo bets, jogo bola, vôlei, queimada, burquinha

P: todo dia?

F: todo dia, toda hora...

P: e tem menino e menina?

F: não, tem mais menino

P: e você?

H: bets tem umas meninas que jogam, mas futebol é só homem, eu jogo lá no campo

P: e porque vocês preferem jogar futebol na rua e aqui não?

F: na rua é melhor, não tem muita regra, se você erra não tem problema

P: e quem vocês acham que participa mais das aulas de EF os meninos ou as meninas?

F: as meninas

P: por que?

F: por que elas gostam de brincar, os meninos não ligam para essas coisas

H: só o futebol e o basquete...

P: e se tivesse que comparar com tudo que tem na escola, do que vocês mais gostam?

H: intervalo

F: é... a hora do descanso, e as vezes EF

P: por que as vezes? Quando que é chata?

F: quem nem aquela aula que ele desenhou o mapa do Brasil no chão, aquele negócio de dança e o futebol mesmo, eu não gostei.

Guilherme e Vinicius (mais participativos)

P: Fala pra mim o que vocês lembram de terem aprendido este ano na EF?

G: ah, sobre a ginástica rítmica, que o bambolê é diferente do arco, que o arco é maior

P: O que mais (silêncio), antes de ginástica rítmica, vocês lembram o que fizeram?

V: não, eu não lembro não

V: ah, também a gente aprendeu sobre aquilo lá, de equilibrar em cima da bola, eu não sei como é que chama

G: é...de fazer aqueles negócios lá de subir um em cima do outro (ginástica acrobática)

V: e aprendemos de fazer movimentos com a bola, estas coisas, com o bambolê...

P: e outro esporte? Futebol, basquete, vôlei?

G:ah, a gente jogou só futebol e basquete, vôlei hoje é a primeira vez

P: e atletismo?

V: ah teve, de apostar corrida! O professor colocava os cones e a gente tinha que correr, era três duplas, aí tinha que dar a volta, quem chegava primeiro ganhava ponto...

G: tipo...o primeiro tinha que relar na mão para o segundo correr

P: e de todas essas que vocês lembraram, quais vocês mais gostaram de aprender?

V: eu gostei de ginástica, eu achei diferente, porque a gente não tinha feito né!

G: eu gostei daquele negócio que a gente subia um em cima do outro

P: que também é ginástica!

G: é ginástica acrobática

P: tem alguma coisa que vocês ainda não aprenderam e gostariam de aprender?

V: ah não, as coisas que o professor está ensinando está bom!

P: se vocês tivessem que comparar os meninos e as meninas da sala de vocês, quem você acham que participam mais?

V: as meninas!

P: por que?

G: porque eu acho que os meninos sempre querem jogar uma coisa só, sempre querem jogar futebol, as meninas já fazem as coisas diferentes

V: e tem o acordo que o professor fala

P: e fora da escola? O que vocês fazem? Brincam na rua, joga em algum lugar...

V: eu jogo futebol

P: na rua ou você treina em algum lugar?

V: eu jogo futebol na rua

P: sempre?

V: sempre! Todo o dia

P: e aí tem meninos e meninas?

V: só menino! Ah, e a gente joga baralho também!

P: e você?

G: eu brinco na rua também e treino numa escolinha (futebol)

P: e na rua do que você brinca?

G: a gente as vezes joga futebol, de vez em quando joga bets, a gente também joga “três corte” aí vai menino, menina, vôlei também

P: e no futebol?

G: *aí é só meninos*

P: e de tudo que tem na escola, do que vocês mais gostam?

G: EF

V: também, porque que tem mais brincadeiras, as outras aulas não tem!

Keren e Daiana (mais participativas)

P: Fala pra mim o que vocês lembram de ter aprendido este ano na EF?

D: basquete

K: ginástica de vários tipos

P: você lembra quais eram as atividades?

K: lembro! A gente brincou com bambolê, com bola e com...com (fez o gesto da fita)

P: e você falou do basquete, você lembra o que tinha?

D: eu lembro que nós...nós brincamos de um negócio lá de acertar a cesta, cada um tinha que correr quem chegava e acertava, ganhava!

P: Mais alguma coisa?.

K: ah, teve corrida de obstáculo, que a gente brinco na quadra e o professor explicou na sala

P: e destas aulas, quais vocês mais gostaram?

K: ah, eu gostei da ginástica

D: também

P: por que a ginástica?

K: ah, eu acho que é um pouco mais fácil e todo mundo sabe fazer, entendeu? Já basquete tem pessoa que não sabe brincar, aí ginástica é mais fácil...e todo mundo brinca junto

P: e você, por que respondeu ginástica?

D: porque a gente também se diverte bastante com os materiais

P: e tem alguma coisa que vocês não aprenderam, mas gostariam de aprender?

K: não

D: não

P: e se vocês tivessem que comparar os meninos e as meninas, quem vocês acham que participam mais? Ou é igual?

K: assim, na verdade, na sala a gente tem mais meninas do que meninos, mais eu acho que é mais meninas

D: meninas participam muito mais

P: por que?

K: bem assim na hora da participação: os meninos só querem brincar de bola, eles não interagem com o professor igual a gente, entendeu? Nós fazemos as atividades

P: teve alguma aula que vocês não participaram?

K: queimada

P: por que?

K: porque toda a vez que eu brinco de queimada, os meninos aqui jogam a bola muito forte, dá primeira vez que eu brinquei aqui eu saí machucada, aí eu não quis fazer de novo

D: eu também, uma vez tacaram a bola no meu rosto e eu não quis participar

P: e fora da escola, do eu vocês brincam? Fazem algum esporte?

K: eu brinco à tarde, eu ando de bicicleta, jogo vôlei na rua

P: todo dia?

K: quase todo dia

P: e tem meninos e meninas?

K: menino e menina

P: só brincam de vôlei?

K: vôlei, a gente brinca de queimada, pega bandeira...

P: e futebol?

K: futebol a gente não brinca tanto, mas a gente brinca de vez em quando

P: e você?

D: a gente anda mais de bicicleta mesmo, a gente pula corda, joga queimada também

P: todo dia?

D: não, só de sábado

P: e de tudo que tem na escola, do que vocês mais gostam?

K: da aula de EF e do recreio

P: por que?

K: assim é o lugar onde a gente pode conversar mais, brincar

D: EF, artes e recreio também!

Alice Sumaré

5ª série

Data: 25/10/2010

Deise e Hilana (mais participativas)

P: Fala para mim o que vocês lembram que aprenderam esse ano com a professora Laura?

D: eu aprendi capoeira, no começo do ano a gente estava vendo queimada, vimos o “passa 10”

H: rolamento que é de ginástica artística

P: alguma coisa de esportes coletivos você aprenderam?

D: ah, a gente viu só que eu não lembro

H: negócio de competitivo

D: é, mais eu não lembro...(silencio) ah eu não lembro mais não!

P: tudo bem e desses que vocês lembram, qual vocês mais gostaram de aprender?

D: eu...ginástica artística

P: por que? Você já tinha feito alguma vez...

D: não, na escola foi a primeira vez, mais eu não sei, eu gostei mais desse do que dos outros

P: eu lembro que você participou bastante

D: então, já a capoeira eu não consigo muito, apesar que a minha mãe já lutou capoeira também né! Então às vezes ela tenta me ensinar alguns passos, mas eu não me interesse

P: e você H?

H: do “passe 10”, eu achei..é um jogo né, Dhara?... um jogo diferente, eu nunca tinha ouvido nem falar, e nem feito nada, a capoeira eu não gostei muito, queimada foi legal também, gostei de ginástica também, mas meu preferido foi o “passe 10”

P: e teve algum que vocês não gostaram?

H e D: a capoeira

P: por que?

H: é um negócio meio difícil, eu falei para minha mãe e ela não gostou

P: por que?

H: ah sei lá, eu só falei: mãe amanhã a Luana vai vir aqui em casa para gente treinar um passos de capoeira, aí ela falou que não gostava disso, mas eu também não tinha gostado muito, eu fui na “onda” assim...

P: mas eu lembro que você fez tudo na aula

H: mas eu só fiz uma aula, as outras duas eu também falei

P: e vocês lembram de alguma aula que vocês não participaram?

D: teve uma aula, eu não sei qual era o nome, era tipo um futebol, que daí podia empurrar para tomar a bola, esse eu não gostei, porque eu acabei me machucando e depois eu não brinquei mais, só esse aí!

H: Dhara como chama aquele que a gente fazia ali (aponta) no corredorzinho, era rolamento também?

D: acho que era

H: Então, teve algumas vezes eu não participei muito, porque eu estava me machucando, teve uma vez que machucou minha perna, depois meu braço e as vezes as costas doía naquele colchão

P: mas o que você tava aprendendo?

H: era alguma coisa de rolamentos, cambalhota eu acho, um tipo de cambalhota que estava me machucando

P: e fora da escola, vocês fazem algum esporte, brincavam na rua?

D: no começo do ano, tem uma amiga lá da rua, agora ela não brinca porque tem namorado, mas antes eu brincava com ela, a gente ficava virando ponte, virava estrelinha, essas coisas, na casa dela tinha uma escadinha, aí eu subia no ombro dela, rodava e caía em pé, por isso que eu acho que consegui fazer umas coisas de ginástica que a professora ensinou com mais facilidade

P: na rua você brinca?

D: não brinco mais, as vezes só esconde-esconde, mas bem de vez em quando, por causa que assim, tem mais menino do que menina na minha rua, total de crianças, que eu já contei, são 34 crianças na minha rua, só que é tudo mais meninos, que só fica jogando bola, aí a maioria dos meninos que brincava de esconde-esconde antes vai tudo jogar bola!

P: e você não vai com eles?

D: não, não gosto de joga bola

P: e vc H?

H: na rua eu brinco mais de esconde-esconde e de pega-pega, de elefante colorido também, de vez em quando, quase todo dia.

P: brinca menino e menina?

H: só menina

P: e futebol você joga?

H: eu jogava, as vezes eu fico com vontade e ainda jogo...

P: mas porque você parou?

H: ah sei lá professora! Eu não tenho mais aquela vontade que eu tinha, agora só de vez em quando

D: vontade de jogar futebol eu tenho, mas quando eu jogo, eu acho chato, gosto de jogar vôlei também

P: e da escola toda, do que vocês mais gostam?

H: de inglês

D: de geografia, de ciências...as outras eu também estudo para tirar nota boa, mas dizer que eu gosto, eu não gosto!

Carlos e Vinicius (menos participativos)

- P: O que vocês lembram que aprenderam este ano na EF?*
 V: ginástica artística
 C: capoeira
P: e no começo do ano?
 V: no começo do ano a gente mais escrevia no caderno, o que ela passava na lousa, sobre os jogos, os movimentos físicos,
 C: acho que teve um pouco de vôlei...
P: teve algum jogo?
 V: pantball humano, queimada
 C: futebol teve umas duas vezes na quadra
P: e dessas aulas, quais vocês mais gostaram?
 V: ah...eu gostei da ginástica artística porque tinha que fazer os movimentos
 C: é eu também, e de capoeira
P: e vocês participaram de todas as aulas?
 V: se eu faltei?
 P: não, se teve alguma aula que vocês estavam presentes, mas olharam e não quiseram participar?
 V: eu participei de todas, só teve duas aulas que eu faltei!
 C: eu participei de todas, menos de duas aulas
P: mas você faltou?
 C: não, eu não quis participar mesmo!
P: se lembra o que era?
 C: eu acho que era futebol
P: por que?
 C: porque eu sou muito ruim
P: mas você não gosta ou se acha ruim?
 C: gosta, eu gosto! Mas sou meio ruim
P: mas os meninos ficam reclamando?
 C: não, porque eu não quis mesmo! Eu acho que eu fiquei um pouco com vergonha e se eu errasse alguma coisa eles podiam reclamar
P: e fora da escola? Vocês fazem algum esporte, brincam na rua....
 V: eu jogo bastante basquete com os meus amigos, jogo futebol também num campinho de areia que tem lá perto de casa
P: e tem meninos e meninas?
 V: não só menino!
 C: eu faço natação e Karatê!
P: e na rua? Você brinca?
 C: sim, eu chamo a minha prima e a gente brinca de vôlei, as vezes eu chamo meus amigos e jogo futebol
P: mas sempre?
 C: de vez em quando
P: e quem vocês acham que participa mais da turma de vocês: os meninos, as meninas ou é igual?
 V: os dois, tem a Helen, a Dhara, o Matheus, o Rafael
P: mas tem gente que não participa?
 V: tem a Larissa, o Nicolas, a Romilla que fica fazendo graça toda hora!

P: e tem alguma coisa que vocês gostariam de aprender nas aulas?

C: ginástica rítmica

V: hum! Não sei!

P: e de tudo que tem na escola, do que vocês mais gostam?

V: das matérias eu gosto mais de português e de matemática

C: das matérias eu gosto de todas, só não gosto quando os professores não explicam direito! EF também é o que eu mais gosto!

Giovana e Nara (menos participativas)

P: fala para mim tudo que vocês lembram que aprenderam em Ed. Física este ano?

G: handball, capoeira...não lembro de tudo!

N: teve aqueles movimentos

P: qual?

N: que a gente fez lá (aponta), que tinha que virar

P: ginástica?

N: é...

P: lembram se aprendeu algum jogo?

N e G: (sinalizam que não com a cabeça)

P: vocês aprenderam futebol?

G: ah sim!

P: teve algum que vocês mais gostaram?

G: ah, eu acho que a capoeira

P: e a ginástica?

G: não gostei

P: eu lembro que você não participou muito, por quê?

G: ah, porque eu não gostei!

P: mas não gostava, ou tinha medo de tentar?

G: não, os movimentos eram difíceis

N: eu não gostei de nenhum

P: mas você participou de alguma aula?

N: sim, da ginástica, de alguns movimentos e da capoeira!

P: e do futebol, vocês lembram?

G: lembro, mas eu não participei

P: e tem alguma coisa que vocês gostariam de aprender na EF que vocês não aprenderam ainda?

G: não!

N: não!

P: e fora da escola, vocês costumam brincar de alguma coisa, jogar...

G: às vezes pulo corda

P: toda semana?

G: não, de vez em quando

P: o que você gosta de fazer quando não tem nenhuma obrigação, quando vocês estão livres?

G: mexer na internet!

N: eu também!

P: entre mexer na internet e brincar na rua de alguma coisa o que vocês preferem?

G: fica na internet!

P: e de tudo que tem na escola, o que vocês mais gostam?

G: aí, eu gosto de intervalo e aula vaga

N: eu gosto do recreio e a aula de artes

Júlio e Marcio

P: fala para mim tudo que vocês lembram que aprenderam em EF este ano?

M: futebol, ginástica artística, agora capoeira e handebol

J: teve futebol de campo, futsal as diferenças destes dois, ginástica artística, é...capoeira regional e angola e agora o handebol

P: e no começo do ano?

M: teve uns trabalhos

P: mas o que vocês jogaram?

J: futebol, tivemos que criar alguns jogos em grupo, aí depois nós fizemos estes jogos, nós brincamos de “nunca três”...

P: e todos estes que vocês lembram, de quais aulas vocês mais gostaram?

J: futebol de campo

M: só que nós jogamos aqui no pátio! Mas para mim a melhor foi o “nunca três”

J: a ginástica artística, aquela aula que tinha que dá um mortal também foi a melhor!

P: e vocês lembram de alguma aula que vocês não fizeram?

M: não, eu fiz todas

J: eu não fiz aquela que tinha que carregar um bola no pé (aula sobre o jogo que deu origem ao futebol), não gostei, meu pé doeu,

P: e vocês acham que todo mundo participa igual das aulas de EF?

M: ah , eu acho que os meninos participam um pouco mais que as meninas, porque tem menina que não gosta de participar

P: e menino não tem?

M: não é que tem umas meninas da nossa sala, que nem, a gente tava vendo capoeira, elas acham que capoeira é só coisa para homem, as vezes faz porque a professora obriga mesmo, só para ganhar nota!

P: e fora da escola do que vocês costumam brincar, ou fazem algum esporte?

M: eu treino basquete e futebol de campo e futsal

P: e na rua, do que você brinca?

M: de golzinho, a gente até vem aqui na quadra da escola!

P: e tem menino e menina?

M: geralmente é só menino mesmo!

P: e você?

J: treino futebol e jogo na rua também!

P: e tem alguma coisa que vocês gostariam de tivesse na EF?

J: aula livre, pra gente brincar mais...

M: eu gostaria de ter nataçãõ, mas esse não tem jeito, porque aqui não tem piscina...

6ª série

Data: 08/11/2010

Jonas e André

P: fala para mim tudo que vocês lembram que aprenderam em EF este ano?

A: as atividades?

P: também, tudo que vocês lembram que aprenderam

J: basquete, ginástica rítmica,
 A: handebol, um pouco né?
 J: agora nós estamos no vôlei
 P: e as coisas do começo do ano, você lembram?
 J: não!
 P: teve atletismo?
 A e J: não!
 P: e dessas que vocês lembraram, quais mais gostaram de aprender?
 A: para mim, a melhor foi o basquete
 J: para mim também, basquete!
 P: e fora da escola, o que vocês costumam fazer de brincadeiras, atividade física
 J: eu faço futebol
 P: joga na rua ou treina?
 J: eu treino
 P: e você A?
 A: treino futebol, futebol de salão!
 P: e vocês brincam na rua?
 A: de futebol e rouba bandeira
 P: e tem menino e meninas?
 A: só meninos
 P: e tem alguma coisa que vocês não aprenderam em Ed. Física, mas gostariam de aprender?
 A: não
 J: acho que não!
 P: e de tudo que tem na escola, do que vocês mais gostam?
 J: ah, sei lá dona! Eu não gosto de todas as matérias, uma favorita, acho que geografia
 A: gosto de história, um pouco de EF
 P: e entre Ed.física e história?
 A: depende, tem vez que a gente fica na sala, então depende!

Joice, Tatiane e Flavia

P: fala para mim tudo que vocês lembram que aprenderam em Ed. Física este ano?
 F: é...volei agora
 T: basquete, dança (ginástica rítmica)
 J: com a fita, dança da fita, ginástica rítmica
 T: teve também aquele negócio, aí, como é o nome? Sobre flexibilidade, agilidade força...
 F: corrida de treinamento
 P: e dessas atividades que vocês lembraram, quais aulas vocês mais gostaram?
 F: o vôlei agora esta legal!
 T: ginástica rítmica
 J: a dança (que é GR) e o vôlei
 P: e na sala de vocês, vocês acham que os meninos e as meninas participam igual da aula?
 F: ah, eu acho que é tudo igual
 T: é, as vezes os meninos atrapalham um pouco, mas é tudo igual
 P: e vocês lembram se teve alguma aula que vocês não participaram?
 T: não, esse ano não!
 J: eu também participei de todas

F: quando eu vim, eu participei de todas

P: e fora da escola da escola, vocês brincam de alguma coisa, fazem algum esporte?

F: eu brincava de vôlei com a minha amiga, só que ela foi embora para São Paulo...

P: e agora?

F: eu brinco, as vezes, só que é de futebol e queimada

P: e tem meninos e meninas?

F: não são meus irmãos, a gente brinca no corredor da minha casa

P: e você T?

T: eu não, eu não brinco mais (risos) não fico na rua, só fico dentro de casa, porque minha mãe não deixa eu ficar na rua. Só de vez em quando que eu vou na casa dos meus primos, aí eu brinco com eles

P: se você não tiver nada para fazer em casa, nenhuma obrigação, o que você faz?

T: vejo televisão, fico no computador (risos), 24 horas se deixar!

P: e você J?

J: eu jogo futebol, mas na rua, de brincar na rua,

P: e tem meninos e meninas?

J: tem, tudo misturado, a gente joga menino contra menina

P: com que frequência? Todo dia?

J: não todo dia! Mas pelo menos umas três vezes na semana eu jogo!

P: e de tudo que tem na escola, do que vocês mais gostam?

F: Ed. Física é bom, porque desenvolve o corpo, quando fica na sala também é importante, no começo do ano é meio difícil, mas depois vai acostumando

J: gosto de artes e leitura

T: do intervalo, a diretora é legal e alguns professores!

Everton e Larissa

P: fala para mim tudo que vocês lembram que aprenderam em Ed. Física este ano?

E: é no primeiro bimestre a gente aprendeu futebol...não, não, foi corrida!

L: no segundo bimestre, ginástica rítmica

E: não, foi no terceiro

L: ah não sei, estou lembrando

E: atletismo, basquete, ginástica rítmica e agora vôlei!

P: e de todas essas, quais vocês mais gostaram?

L: ginástica rítmica

E: é também!

P: e tem alguma coisa que vocês gostariam de aprender?

(silêncio)

E: acho que não tem nada!

P: e fora da escola, vocês praticam algum esporte? Brincam na rua?

E: futebol

P: mas você joga na rua ou treina?

E: não, eu treino mesmo!

P: e na rua?

E: de vez em quando, de futebol e esconde-esconde

P: e tem menino e menina?

E: depende da brincadeira, assim as meninas não gostam de brincar de futebol

P: e você L?

L: bom(risos), eu não gosto muito de sair para a rua, né! De vez em quando, dou umas corridinhas

P: o que você faz quando não tem nenhuma obrigação

L: que Fico deitada vendo TV... coisa feia (risos)!

P: e computador?

L: computador nem é tanto, mais TV mesmo!

P: e de tudo que tem na escola, do que vocês mais gostam?

L: ah...tipo educação física é bem legal, porque é bem variada, não tem só uma coisa!

7ª série

Data: 25/10/2010

Lais e Mariana

P: O que vocês lembram que aprenderam em Ed. Física este ano?

M: a gente aprendeu sobre peso, atletismo, corrida sobre barreiras, também lançamentos, aprendemos também, hoje fomos para a academia né!,

L: vôlei, handebol

M: não a gente aprendeu futebol, vôlei esse ano não, a gente aprendeu o ano passado

L: fomos um dia jogar bola no campo

M: é

L: como fica posicionado para jogar bola, atacante, zagueiro, estas coisas todas!

M: aprendemos Karatê também, eu lembro de Karatê, pesquisamos sobre músicas antigas

P: e dessas aulas que vocês falaram, quais vocês mais gostaram?

M: eu gostei mais das apresentações de dança

L: eu do futebol, de jogar de futebol

P: e o que vocês fazem de atividade física fora da escola?

L: a gente joga bola, de meninos e meninas

P: misturado?

L: só joga eu e ela de menina e um monte de meninos, no campinho, nós gostamos de fazer gol sem ninguém na barra (gol)

P: e não tem mais meninas?

M: quando tem a gente chama, mas é mais a gente

P: e os meninos são da mesma idade?

L: é , quando nós não vamos, eles vão na nossa casa chama a gente (risos)

P: Mas aqui na escola vocês jogaram com os meninos?

M: não, porque aqui na escola é muito ruim, eles não respeitam a gente

L: é lá eles respeitam, porque não pode dá "bicuda", tudo isso!

L: nada que doa

M: tipo assim...canelada, rasteira, derrubar a pessoa, violência, nada disso!

P: mas vocês gostam de jogar futebol?

L: gostar, nós gostamos, pra caramba! Nós jogamos todo o dia! Só essa semana, que eu fiz um negócio aí minha mãe falou que eu vou ficar um mês sem jogar, só vou quando minha irmã voltar para Pernambuco, dia 30

P: vocês lembram de alguma aula de EF que vocês não participaram?

M: eu participo das aulas, as vezes tem aula que eu não quero, mas eu participo para ganhar nota mesmo, que nem o trabalho de dança, como ninguém ia fazer, eu não ia fazer sozinha, mas ai outro grupo me chamou, então eu fiz!

P: você era do grupo da L né?

M: é

L: é aí eu não apresentei porque eu tava brava com a minha mãe, mas nós ensaiamos tanto

M: a nossa música dona, tava melhor, porque falava de infância, brincadeira, e todo mundo já teve isso!

P: e tem alguma coisa que vocês não gostaram?

L: quando tinha que dividir o grupo, aí eu não gostava, porque separava a gente

P: separou como?

M: assim, quando a gente ia jogar futebol, as vezes a dona escolhia os grupos, aí era ruim porque ela separava nós!

M: eu também gostei de atletismo, foi no campo, aberto! Eu gostei do lançamento, daquela lança!

P: e quem vocês acham que participam mais na sala de vocês, os meninos ou as meninas? Ou é igual?

M: acho que os meninos, porque as menina quando elas não gostam elas não fazem, aí elas escrevem no caderno

L: e tem dia que não quer fazer porque não quer, prefere ficar lá conversando, aí elas pegam e diz para dona que não quer fazer hoje, que está doente, ficam inventando. Eu não, eu gosto de fazer tudo, além que seja só futebol. Lá onde eu morava era só futebol, quando era as meninas a dona botava eu e na terça-feira, que era a vez dos meninos, a dona também botava eu...

P: eu não sabia que você gostava tanto de futebol, eu vi você jogando nas aulas, mas não vi sem empenhando tanto

L: (risos) ah eu gosto, lá dona disse que se eu não viesse para cá, ela ia levar eu para a casa dela, para passar um mês para tentar entrar num time lá, só de meninas, só que aí eu vim pra cá!

P: e de tudo que tem na escola, do que vocês mais gostam?

M: intervalo, porque a gente pode ficar conversando, escutar música

L: eu gosto do intervalo, melhor do que as aulas, mas eu gosto de estudar, gosto das professoras, mas tem uns professores que pegam no pé da gente e não largam nunca! Aí eu prefiro intervalo que é o melhor.

Ives e Fernando

P: O que vocês aprenderam este ano em educação física com a professora Júlia?

I: futebol, ginástica

F: futebol não, fizemos um pouco de futsal

I: dança

F: quer que eu vou pegar a apostila dona?

P: não, é aquilo que vocês lembram

F: então ginástica, futsal, dança, deixa eu ver o que mais...

P: no começo do ano, as primeiras aulas, vocês lembram?

I: acho que começou com futsal

F: é, vôlei a gente não aprendeu ainda..ah teve luta, a gente fez uma luta

I: foi Karatê!

F: não, foi luta mesmo!

P: destes que vocês lembraram, quais aulas vocês mais gostaram de fazer?

I: futsal

F: para mim foi o futsal, a dança e a luta

I: eu só gostei de futsal

F: Só futsal! Você só gosta de futebol?! Na apostila “4” agora só tem esporte

P: e tem alguma coisa que vocês não aprenderam, mas gostariam de aprender nas aulas de educação física?

I: futebol, mas vai ter só na quarta apostila

F: sobre esportes! Aprender mais sobre as regras

P: e fora da escola, vocês fazem algum esporte, alguma atividade física?

F: eu jogo bola, brinco de esconde-esconde, de sábado e domingo, porque de semana eu trabalho a tarde toda e a noite, jogo no campinho perto de casa

I: as vezes eu também jogo bola

F: ah, mentira! Você só fica no computador!

I: não, eu ficava, mas agora todo dia eu treino Kung- Fu

F: ah é verdade, ele ta treinando agora dona!

P: onde você treina?

I: numa academia

P: mas você conhecia alguém que treinava? Como você descobriu essa luta?

I: não, eu só vi lá e comecei a fazer

P: e na rua?

I: não, eu não gosto muito de ficar na rua, eu fico mais ajudando meu avô

F: é dona, você precisa ver... ele limpa a casa tudo!

P: levando em conta tudo que tem na escola, do que vocês mais gostam aqui?

I: intervalo! (risos), porque nós não fazemos nada!

F: das aulas de educação física, é claro!

P: vocês lembram de alguma aula de educação física que vocês não fizeram?

I: eu fiz todas, sempre que eu venho eu faço!

F: esse ano eu participei de todas, só o ano passado que não, só tinha coisa chata na apostila, na 7ª série as coisas são mais legais!

Mariara e Franciele

P: O que vocês aprenderam este ano em educação física com a professora Júlia?

M: como é o nome daquele negócio que a gente fez com o cabo de vassoura (conteúdo ginástica de academia)?

P: era um tipo de ginástica

M: é ela pegou o cabo de vassoura e ensinou uns exercícios

P: o que mais? No começo do ano vocês lembram?

F: não lembro nada!

P: Fizeram alguma coisa de dança?

M: é a gente dançou, futebol também, a gente jogou futebol

P: alguma luta, atletismo?

M: ah, atletismo nós fizemos, lembra Franciele? A gente foi correr no campo, eu tava com o pé machucado

P: alguma luta?

M: não

P: destas aulas que vocês lembraram, quais vocês mais gostaram de fazer?

M: ah, as que eu mais gostei foi o futebol e a dança

F: dança

P: e fora da escola, vocês fazem algum esporte? O que vocês fazem nas horas livres?

F: não faço nada, só fico na internet

M: antes eu brincava na rua, mas agora não né! Antes eu andava de bicicleta, mas agora eu fico na internet

P: e vocês lembram se teve alguma aula de educação física que vocês não participaram?

M: teve várias, aquela de correr mesmo eu não participei

P: e por que vocês não participam?

M: ah... umas porque eu não quero, ou to com dor de cabeça, com cólica, no começo do ano mesmo eu só fiquei com nota baixa, porque eu não fazia nada, só ficava sentada, por isso que agora eu estou fazendo

P: mas não dá vontade?

M: algumas coisas não, agora até que dá, quem nem futebol deu vontade, mas aí ela (franciele que é amiga dela) também não queria fazer, mas aí ela foi, então nós jogamos

P: e se vai uma pessoa para o seu time que você não gosta muito?

M: ai credo! aí eu já nem faço!

P: e vc F?

F: não tenho vontade

P: você acha melhor fazer relatório?

F: melhor não, mas tem que fazer

P: tem alguma coisa que vocês gostariam de aprender na educação física?

F: acho que não

P: e de tudo que tem na escola, do que vocês mais gostam?

F: intervalo

M: intervalo e algumas aulas, ciências por exemplo é legal

APÊNDICE V: Entrevista docente

Entrevista com professora Júlia da escola “Sônia”

Data: 21/06/2010

Formação: Licenciatura em Educação Física- Instituição Privada

Ano de formação: 2004(graduação)/ 2007 (mestrado) - Instituição Privada

Tempo de docência: desde 2005

Tempo de docência nesta escola: desde 2006

(Pesquisadora) Gostaria que você falasse um pouco como você pensa a organização da turma quando você vai trabalhar os conteúdos

(professora) é, por número você diz?

(pesquisadora) Não por número, por gênero, o que você acha que dá para trabalhar junto, o que tem que ser separado?

(professora) Ah, acho que a maior parte dos conteúdos, independente da proposta, dá para trabalhar junto, sem problema, o que é ruim é muito aluno, mais diferenciar homem, mulher, não, dá para trabalhar os conteúdos igualmente, claro que, geralmente os meninos tem mais domínio do que as meninas, até porque, os tipos de conteúdo, também são, são muito mais do repertório deles, vamos dizer assim, do que delas, também não saberia dizer se tem algum repertório de menina hoje, mesmo que você fale da dança, mesmo assim elas tem muita dificuldade, para organizarem um coreografia, por exemplo...quanto a esporte a maioria deles tem bastante facilidade. Então, eu acho que tudo dá para trabalhar como dois, qualquer conteúdo, o problema é a quantidade grande de aluno não a diferença de sexo.

(pesquisadora) Mas por exemplo, na aula de futsal da 7ª série, no momento do jogo propriamente dito você separou meninos e meninas

(professora) Ah sim! aí sim, até porque eu separo na hora do contato físico, que eu tenho mais medo delas se machucarem, mas também aquela menina que se destaca eu deixo participar, sem problema, mas no jogo propriamente dito eu costumo separar...

(pesquisadora) independente da modalidade?

(professora) Independente...vôlei talvez dê para misturar, mas não é com as turmas que eu trabalho este ano, ah não, trabalha sim no último bimestre, é vôlei é um conteúdo que dá para misturar, não tem problema, mas esportes de contato separo

(pesquisadora) É no basquete com a 6ª série você misturou

(professora) É que também depende da classe, as vezes tem menino que eles se comportam super bem, ele não é um cara estúpido, que empurra, derruba e tem menina que é mais habilidosa, se jogar com menina fica chato pra elas, tem uma 6ª série da tarde que tem duas meninas que elas sempre jogam com os meninos, e elas não gostam de jogar com as meninas, porque fica aquele jogo mais parado, tal, então elas tão sempre jogando com os meninos.

(pesquisadora) então se acontece isso na turma você não se opõe?

(professora) naturalmente, não tem problema...

(pesquisadora) Você percebe se tem algum conteúdo que meninos e meninas tem mais facilidade, a relação entre eles na aula

(professora) Então, em esportes eles sempre tem mais facilidade, sempre (pausa), agora se pegar jogo acho que a dificuldade é igual, se dá um jogo de queimada todos ficam meio assim...perdidos em alguma situação, tem pouca vivência, ritmo eu acho que todos tem, algumas meninas tem mais facilidade, mais a maioria deles tem dificuldade, é como se eles chegassem defasados, tanto no jogo, no esporte, na dança e ginástica a gente trabalha pouco, na 7^a. série eu trabalho e pela experiência do ano passado, as meninas tem um pouco mais de resistência (ps: a professora se referiu a ginástica de condicionamento e de academia, como ele aparece na proposta, a ginástica rítmica e artística é tratada como esporte), de fazer um abdominal, uma flexão, os meninos gostam mais, é, quanto as lutas, também a gente trabalhou no primeiro bimestre com a 7^a série, elas tem mais dificuldade motora, mas elas gostam bastante, então elas superam a limitação motora, apesar de não terem vivência

(pesquisadora) e atletismo?

(professora) Então esporte,

(pesquisadora) Mas por ser individual?

(professora) A dificuldade aparece mais eu diria, correr, dar um salto, fazer um lançamento, agora a resistência deles em relação ao conteúdo é bem menor, só que eles tem bastante dificuldade de executar qualquer atividade, desde um jogo de pega até a elaboração de um movimento de ginástica rítmica.

(pesquisadora) Você percebe que, se a exposição for maior, como no caso do atletismo, há mais resistência?

(professora) eu não sei, porque no karatê eles ficam bem expostos, porque eles montam uma sequência de golpes, apresentam e toda a sala assiste, então eles ficam bem expostos e mesmo assim eles fazem, então eu não acho que a exposição tenha atrapalhado eles não, é muito da forma de como o professor dá a “cara” para o conteúdo, que as vezes o aluno abraça a idéia, nossa, aí se você pedir para eles fazerem qualquer coisa eles fazem.

(pesquisadora) E comparando entre as séries? Você acha que tem alguma que eles têm mais resistência em se relacionarem, ou das meninas participarem?

(professora) Eu acho que na 6^a série eles participam bem mais, todos, tanto os meninos quanto as meninas, qualquer coisa que você propõe eles participam 5^a e 6^a, já na 7^a e 8^a eles já são mais resistentes, 8^a eu tive uma experiência em 2008 as meninas pouco participavam.

(pesquisadora) Ainda que seja uma sala que você venha trabalhando em outras...(interrompe)

(professora) Aí não, aí eu não sei, porque eu tenho parado com eles na 7^a série, né! Então eu não sei, mas varia bastante, tem sala que todo mundo participa, tenho experiência com a 7^a “A” que era uma sala que no ano passado as meninas não participavam e este ano todas participam, mesmo com dificuldade, acho que elas entenderam que elas podem fazer do jeito delas, que não

precisa ter um rendimento, mesmo a sala que você está observando, elas participam muito mais este ano, o ano passado elas quase não participavam.

(pesquisadora) Para finalizar, fale um pouco em relação a proposta, número de aulas de cada conteúdo, o número de conteúdos

(professora) A proposta eu acho que ela é bem (pausa) rasa vamos dizer assim, é um acúmulo de conteúdo e o professor não consegue se aprofundar em todos eles! Eu acho que é muito conteúdo, acho que tem conteúdos inadequados, mesmo a questão do ritmo, você trabalha na 5^a aí na 6^a ele vem meio mascarado com a ginástica, e chega na 8^a o aluno vai montar um festival, então eu acho assim, que é bem descaracterizado, eu não gosto da proposta, tem coisas que são positivas que, aquele professor que ele era desorganizado, tem algo pronto para ele se organizar, agora aquele professor que sempre trabalhou, divide os conteúdos, como a gente sempre fez aqui entre nós três, para gente não faz diferença com a proposta ou não. Tem conteúdos que ficaram de fora, então você pega coordenação motora fina, tem pouquíssimo, não se fala de tênis de mesa, por exemplo, na proposta, a questão mesmo do resgate de jogos e brincadeiras, aparece bem timidamente na 5^a série, depois ela não volta mais, aí entra essa questão de mídia no colegial. Eu acho a proposta assim, fora da realidade deles, mesmo quando vem a idéia das lutas, trás o Karatê, é difícil, eu tive vantagem por ter tido uma experiência na infância, mas a nossa formação não dá suporte para você trabalhar, na 7^a série vem o Zulke, uma coisa meio de lambada, que eu acho que descaracteriza totalmente, a idéia seria fazer uma outra proposta, ou que, o ritmo nascesse de cada escola, aí vem assim: modalidade coletiva à escolher, só que o professor não escolhe porque já vem embaixo: basquete, volei, futebol, aí a apostilinha deles para responder de acordo com aquilo. Então eu acho que ela amarra, acho importante ter, mas acho que deveria ser mais flexível, mais aberta.

Entrevista com professora Laura da escola “Sônia”

Data: 21/06/2010

Formação: Licenciatura em Educação Física- Instituição pública

Ano de formação: 2005

Tempo de docência: desde 2006

Tempo de docência nesta escola: desde 2006

(Pesquisadora): Levando em conta sua experiência, a forma como você trabalha os conteúdos, como você pensa a organização das turmas para cada um deles, quando tem que separar, quando dá para trabalhar junto?

(professora): Eu acho que todas as atividades dão para fazer juntos, meninos e meninas, é...mesmo aquelas que exigem mais, mais...calma, calma? Que as meninas são mais tranquilas assim, algumas, né! E os meninos querem fazer mais rápido, mais agitado, mesmo assim eu acho que dá para fazer junto. É claro que tu vê a diferença, mas dá para fazer todos juntos.

(pesquisadora) Mesmo sendo uma modalidade coletiva? Por exemplo, o futebol.

(professora): Mesmo sendo coletiva, acho que a Dara (refere-se a uma menina da turma a qual eu observo), ah não, foi na outra sala. Eu coloquei uma menina, umas meninas para jogar junto com os meninos, por que tinha pouca menina, deu um time e sobrou umas quatro meninas, aí eu coloquei elas para jogar com os meninos, elas sofreram um pouco mais, porque os meninos correm e, por terem mais experiência, o jogo deles fica mais rápido, aí eu perguntei para elas: Vocês sentiram muita diferença em jogar com os meninos? Elas disseram: “Nossa! é muito diferente, bem mais rápido, eles passam menos a bola” mas é a competitividade, não é? Não tem porque fazer separado.

(pesquisadora) Mesmo pensando na habilidade que cada um tem para cada conteúdo, tem diferenças?

(professora): É por causa da experiência. A experiência que os meninos vivem com o futebol, por exemplo, no futebol você vê que os meninos têm mais habilidade que as meninas, porque elas têm menos experiência, mas se a menina tem a mesma experiência que eles, já vão ser relativamente iguais. Agora, por exemplo, a ginástica, na hora que você vê, eles fazem juntos, só que as meninas tem mais postura, não postura, acho que é a cobrança que a gente faz das meninas em relação a postura melhor (pelos gestos do corpo a professora referia-se a postura corporal) então elas fixam melhor que os meninos, mas nem por isso eu separo, faz todo mundo junto, penso em não separar.

(pesquisadora): Você acha que um conteúdo tem mais conflito do que outro? Vamos comparar a capoeira que você disse que gosta e trabalha e uma modalidade coletiva

(professora): Ah, na modalidade coletiva tem mais conflitos, por causa da experiência que os meninos tem, com bola, aí quando as meninas jogam juntas e elas começam a errar, eles começam a xingar, mas eles fazem isso também com os meninos que não são habilidosos, né! Por isso que eu acho que não é por causa do gênero, é por causa da habilidade, então se o menino não tem habilidade eles ficam chamando de molenga, começam a apelidar, não querem por no time, é que eu faço os times, mas se eu deixo, por algum motivo, que eles façam o time aí fica daquele jeito, eles escolhem os melhores e não escolhem os outros.

(pesquisadora): E pensando nas séries, você acha que tem diferença na relação entre meninos e meninas entre uma série e outra?

(professora): Eu acho que 5^a série é mais fácil de relacionar, quando eu dava aula para 8^a e Ensino Médio, os meninos parecem que não querem fazer nada com as meninas, então evitam as meninas, mais na 8^a série, agora no Ensino Médio era menos do que na 8^a, acho que eles já começam a amadurecer também, a 8^a é assim um ponto...polêmico, acontece tudo! Eles classificam, eles querem separar, a 5^a série você viu? Eles misturam bastante os meninos e as meninas, mas com o esporte, é difícil. Esportivizar a educação física é isso, porque o esporte separa homem e mulher, por habilidade e por gênero, não é?

Observação: A professora não quis expor opinião em entrevista sobre a Proposta Curricular.

Entrevista com professor Gustavo da escola “Hortência”

Data: 16/06/2010

Formação: Licenciatura em Educação Física- Instituição pública

Ano de formação: 2007

Tempo de docência: desde 2008

Tempo de docência nesta escola: desde 2010

(Pesquisadora) Gostaria que você falasse um pouco como é a organização das turmas na hora de trabalhar os diferentes conteúdos

(professor) Tem turma que consegue trabalhar bem junto, então aí eu penso nas atividades com todo mundo junto, normalmente eu prefiro fazer todo mundo junto porque eu acho legal para eles, principalmente nessa idade porque futuramente as meninas são empurradas para não fazerem essas coisas, então, mas se eu percebo que na turma os meninos vão ter muita resistência, aí eu prefiro deixar as meninas separadas fazendo as atividades delas, se eu percebo que elas já tão mais integradas com eles, tem um pouco mais de afinidade com a atividade aí eu deixo eles trabalharem juntos, tanto faz o conteúdo, mas é óbvio que nos jogos os meninos querem jogar, querem ganhar, não é? A gente viu na aula agora pouco, os meninos querem chutar o tempo todo e as meninas acabam ficando meio de lado, aí eu tento estimular elas, falo com os meninos para não deixar que eles coloquem elas de lado, para estimular elas a participarem um pouco mais.

(Pesquisadora) Mas pensando nos conteúdos tem algum que você percebe que é mais fácil trabalhar junto, ou não depende em nada do conteúdo, só da turma como você falou?

(professor) Mais fácil (pausa), olha, eu acho ginástica geralmente é mais fácil, até porque os meninos são muito diferentes, são muito ativos, eles querem jogar, querem jogar, se quiser incluir as meninas é um pouco isso, trabalhar esse conjunto, quando tem um conteúdo que eles não dominam tanto ainda acho que é mais fácil, porque como eles tem mais oportunidade de jogar, de brincar tal, então as meninas acabam ficando mais de lado, aí a gente tenta estimular um pouco isso, mas é difícil, porque a gente tem duas aulas por semana e o resto do tempo eles estão lá fora fazendo outras coisas, mas ginástica e, justamente esta questão do ritmo, as manifestações rítmicas, o conteúdo da proposta, eu acho que fica mais parecido porque eles tem mais ou menos o mesmo nível de oportunidade dentro daquilo que eles já viram, aí eu acho mais fácil.

(Pesquisadora) E em relação as séries, você acha que é diferente a interação deles?

(professor) Com certeza! De 5^a e 6^a série eles trabalham muito mais juntos, passou daí é muito diferente, a 8^a então, nem se fala! As meninas têm interesse completamente diferente dos meninos, é difícil colocar eles juntos para participar, eu acho isso. O ano passado que eu dava aula de 1^a até 8^a série os meninos queriam jogar o deles, as meninas não queriam futebol, se colocasse junto elas falavam “aí tô com cólica”, inventava uma desculpa, esse ano é menos e ano passado era mais, na 5^a os meninos já estão mais ou menos assim, os meninos já estão querendo separar, já não conseguem...não conseguem ou não querem! não dá para explicar, mais já está mais imposta esta separação.

(*Pesquisadora*) E o que dá para trabalhar conjuntamente com mais ‘tranquilidade’ você falou da ginástica e o que tem mais resistência em fazer juntos?

(*professor*) ah...

(*Pesquisadora*) Tanto por parte das meninas quanto dos meninos?

(*professor*) Bem, a ginástica é mais fácil de trabalhar junto, mais os meninos também tem mais resistência com ginástica e ritmo ainda, é fácil trabalhar com eles juntos? É! Mas os meninos ainda falam “ah professor vamos jogar bola” sabe aquela história? “Vamos para a quadra”, ah não, tá bom isso aí”. A gente trabalhou com a 6^a série a questão do ritmo, aí os meninos ainda tiveram um pouco de paciência, eles já conseguem ver que, talvez tivesse um pouco mais acostumado, ou tem mais interesse, é, não sei, acho que deu para interagir um pouco mais, mas apesar de ser mais fácil trabalhar em conjunto, os meninos tem mais resistência também, tem este contra-ponto também, eles não vê que isso faz parte da Educação Física, para eles é bola, é futebol, basquete, é esportes!

(*Pesquisadora*) E as meninas? Tem alguma atividade que elas resistem mais? Você percebe alguma coisa deste tipo.

(*professor*) Percebo sim, a gente tem mais meninas que gostam de futebol, tem até uma aluna que tem bastante facilidade, agora ela até machucou, mas ainda tem aquelas que falam “aí professor não gosto, não quero” principalmente na 5^a série, que é esporte e jogo (ele se refere ao primeiro e segundo bimestre), então é o tempo todo conversando sobre essas coisas, então você percebe que as meninas “ah, mais a gente só vai fazer essas coisas”, aí quando é manifestações rítmicas ou então sobre as capacidades físicas, mas mesmo assim elas tem...(pausa), não sei se é mais resistência, parece que elas ainda não conseguem fazer parte disso, né! Eu tento quebrar um pouco desta idéia, tentando estimulá-las, passando o repertório de conhecer, de tentar descobrir como é a atividade, mas é complicado, essa cultura de que a menina não joga ainda está muito...muito presente, principalmente dentro da escola.

(*Pesquisadora*) Então para falar um pouco de habilidades, você percebe que há diferenças de habilidades entre meninos e meninas?

(*professor*) Infelizmente ainda tem, as vezes eu penso na atividade que todo mundo vai conseguir fazer, mais aí a habilidade ainda é muito abaixo do mínimo que daria para participar, você considera que vai dar, pensa na atividade, mas chega na hora, aí a menina não consegue, então se tenta reformular, mais aí a menina tentou uma vez, vê todo mundo fazendo e ela não consegue, aí ela acaba desmotivando um pouco, porque, também tem a cobrança dos meninos, quando eles estão juntos fala “chuta logo” (ps:referia-se a atividade de base 4 que ele tinha feito na aula antes da entrevista), “ah se é muito burro passou pra menina”, apesar da gente falar que tem que respeitar, mas aí elas já tem dificuldade e a dificuldade acaba permanecendo por causa desta desmotivação que elas tem perante a atividade e, também essa pressão que os meninos que já tem mais facilidade do que elas, normalmente é as meninas, mas tem meninos também, geralmente é as meninas, mas tem bastante (*meninos*) também, aqueles meninos que não são muito de bola, ficam mais em casa, aí eles também pegam no pé, mas para os menino eu acho que é mais fácil de lidar, que eles não ficam tanto no pé, mas se for a menina já caem em cima, é bem complicado, eu tento fazer da melhor maneira para que elas não se sintam de fora do grupo, para

que eles possam tentar entrar na aula, tentar descobrir, porque quando uma menina entra, aí a outra vê e também quer entrar, acho que tem um pouco disso também, delas enxergarem que aquilo é para elas.

(Pesquisadora) Na 6^a série quando você fez o jogo de basquete você formou equipes mistas, já no futsal da 5^a série, você separou por sexo, foi intencional? Como você pensou nisso?

(professor) É foi mais por perceber que as meninas da 5^a série *(ps:da sala observada)* talvez elas não estivessem tão envolvidas com a atividade a ponto de fazer com os meninos, se eu colocasse com os meninos talvez houvesse um participação diminuída, os meninos talvez não entendessem a participação delas no jogo, sei lá, tem uma questão da familiarização deles (alunos e alunas) com o esporte e eu tento avaliá-los desta forma, ou não se alguém é bom ou ruim no jogo, e na 5^a série, quase todas, eles tem dificuldade de entender isso, mas por exemplo, na 5^a “E” (sala não observada) eles já lidam um pouco melhor com isso, elas tem um pouco mais de repertório então elas não tem tanta dificuldade, e aí eles participaram juntos. Naquela 6^a série os meninos trabalham com as meninas na boa, aquela sala tem umas que gostam, as meninas gostam e meninos gostam de jogar com as meninas.

(pesquisadora) a separação não foi em função do esporte então? (basquete e futsal)

(professor) Não, não

(pesquisadora) foi mais em relação a turma?

(professor) Não...foi mais em relação à turma, porque eu percebi, assim que, talvez não funcionasse, tentei, na verdade eu vivo na tentativa e erro, como a gente está começando, tem que ir tentando, as vezes eu falo pra eles “pessoal me desculpa se não deu certo hoje”, e também tem ao longo do dia, as vezes eu começo lá com a 5^a “A”, e talvez quando a mesma aula chega na 5^a “E” talvez as coisas estejam bem diferentes, porque, como eu não tenho uma rotina construída, então eu tento ir construindo, aí a questão das meninas funciona assim também, tento ir pensando no que eu já vi, já observei e vou construindo.

(pesquisadora) Fala um pouco a sua opinião sobre a proposta curricular, quanto aos conteúdos, o número de aulas para cada um, o tempo etc.

(professor) Olha eu acho que as habilidades e competências que “cobram” na proposta, se o professor seguir certinho o número de aulas que está lá, eu ainda acho que não está adequado, então eu prefiro reformular, deixar, por exemplo, no 1^o bimestre eu trabalho toda a parte de capacidades físicas, para no 2^o eu trabalhar só com o futsal *(ele refere-se a 5^a série)*, porque eu acho que merece um espaço um pouco maior e, eu gosto bastante e o fato de gostar, já ajuda a ir um pouco além, e fazer atividades que extrapolem o só jogar, então trouxe as capacidades físicas para o 1^o bimestre, porque acho que dá para trabalhar tudo junto e eles entenderam bem, para sobrar um pouco mais de tempo para o futsal, acho que foi bem legal, eu perguntei para eles “ah o que é velocidade” e acho que eles conseguiram entender bem, eu acho que tem que fazer assim, reduzir um pouco aqui, para conseguir aumentar um pouco lá, porque senão fica muito jogado, ou senão regra, isso eles pegam rapidinho, agora entender como funciona o jogo e aí conseguir participar, eu acho que é mais importante do que realmente saber quantos metros mede a quadra e regras

(pesquisadora) É o primeiro ano que você trabalha com essas séries?

(professor) não, o ano passado eu trabalhei também

(pesquisadora) e a proposta também?

(professora) trabalhei, mas não nessa escola, aqui eu completava minha jornada dando treinamento, aí o ano passado eu também inverti o basquete com o vôlei porque eles tinham dificuldade, aí eu joguei o vôlei para frente

(pesquisadora) e ginástica você trabalhou?

(professor) trabalhei e foi bem legal, foi interessante que eu levei para eles a ginástica acrobática, as posições, subir, descer, foi bem legal. Em lutas também teve bastante participação de todos, por isso eu acho interessante a proposta, porque antes era muito bagunçado, cada um vazia de um jeito, fazia de outro e tal, mas a questão do valor do conteúdo não está muito de acordo, mas dá para fundamentar, por exemplo, a questão das manifestações rítmicas, fica muito no folclore, catira, por isso eu tentei contextualizar, trazer o funk, para eles se interessarem, mas a proposta também ajuda bastante, porque os alunos sabem o que vai ter, o que vai acontecer, se os alunos mudarem vai ter visto a mesma coisa, o que não pode é hoje eu vou trabalhar a proposta, abre o caderno do aluno, porque justamente é uma proposta e não um currículo fechado, não é uma apostila, como funciona as vezes numa rede particular, tem que adequar aquilo com o que você tem na sala. Eu procuro trabalhar assim, reformulando, melhorando, acho importante do que chegar um modelo pronto.

APÊNDICE VI: Termo de consentimento livre esclarecido (professor, pais e direção)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa: Conteúdos da Educação Física escolar e relações de gênero: análise da proposta curricular do estado de São Paulo

Responsável: Liane Aparecida Roveran Uchoga

Prezado(a) pai, mãe ou responsável:

Eu, Liane Ap. Roveran Uchoga, estudante de Mestrado da Faculdade de Educação Física da Unicamp responsável pelo projeto “**Conteúdos da Educação Física escolar e relações de gênero: análise da proposta curricular do estado de São Paulo**”, orientado pela Dra. Helena Altmann.

Essa pesquisa tem por objetivo: *identificar por meio de observação de aulas de Educação Física da 5ª. e 8ª série do ensino fundamental, como se dá as relações de gênero através da aplicação dos diversos conteúdos da proposta curricular do Estado de São Paulo e quais são as dificuldades/facilidades encontradas pelo professor(a) no que se refere as relações de gênero geradas na s aulas de Educação Física.* Para isso a pesquisadora observará aulas das séries citadas, sem nenhuma interferência na dinâmica das aulas e/ou conteúdos durante o período de 2 bimestres, podendo estender-se por mais um se houver necessidade. Além de entrevista gravada com a professor(a) de educação física previamente agendada.

Portanto, conto com sua colaboração, no sentido de permitir que o aluno(a) sob sua responsabilidade possa ser observado pela pesquisadora durante as aulas de Educação Física na escola. **O consentimento não é obrigatório; a qualquer momento o(a) Sr.(a) poderá retirar seu consentimento, desde que entre em contato com a responsável pela pesquisa.**

Garantimos que as informações serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e em nenhum momento divulgaremos imagens, nome da escola, professores(as) e alunos(as) na pesquisa. *Destaco que o(a) Sr.(a) não terá nenhum gasto com sua participação neste estudo..*

Caso concorde de livre e espontânea vontade, em permitir minha presença nas aulas de Educação Física de seu filho(a), por favor assine este termo.

Campinas, _____ de _____ de 2010.

Liane Ap. Roveran Uchoga (Pesquisadora responsável)
 Faculdade de Educação Física/ Unicamp
 End.: Érico Veríssimo, 701, Cidade universitária Zeferino Vaz
 Campinas, SP - Brasil
 Fone: (19) 88241694/ (19) 34051590
 E-mail: lianeuchoga@gmail.com

Eu _____ RG _____ responsável pelo(a) aluno(a) _____ de _____ anos de idade, autorizo a pesquisadora **Liane Aparecida Roveran Uchôga** a realizar pesquisa “Conteúdos da Educação Física escolar e relações de gênero: análise da proposta curricular do estado de São Paulo” nas aulas de Educação Física na escola.

Assinatura: _____

Comitê de ética e pesquisa (CEP): (19) 3521-8936
 E-mail: cep@fcm.unicamp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa: Conteúdos da Educação Física escolar e relações de gênero: análise da proposta curricular do estado de São Paulo

Responsável: Liane Aparecida Roveran Uchoga

Prezado(a) professor(a):

Eu, Liane Ap. Roveran Uchoga, estudante de Mestrado da Faculdade de Educação Física da Unicamp responsável pelo projeto “**Conteúdos da Educação Física escolar e relações de gênero: análise da proposta curricular do estado de São Paulo**”, orientado pela Dra. Helena Altmann.

Essa pesquisa tem por objetivo: *identificar por meio de observação de aulas de Educação Física da 5ª. e 8ª série do ensino fundamental, como se dá as relações de gênero através da aplicação dos diversos conteúdos da proposta curricular do Estado de São Paulo e quais são as dificuldades/facilidades encontradas pelo professor(a) no que se refere as relações de gênero geradas nas aulas de Educação Física.* Para isso a pesquisadora observará aulas das séries citadas, sem nenhuma interferência na dinâmica das aulas e/ou conteúdos durante o período de 2 bimestres, podendo estender-se por mais um se houver necessidade. Além de entrevista gravada com a professor(a) de educação física previamente agendada.

Portanto, conto com sua colaboração, no sentido de permitir que a pesquisadora Liane Ap. Roveran Uchoga, permaneça na escola para a observação de suas aulas e conceda a entrevista que será previamente agendada. Garantimos que as informações serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e em nenhum momento divulgaremos imagens, nome da escola, professores(as) e alunos(as) na pesquisa. *Destaco que o(a) Sr.(a) não terá nenhum gasto com sua participação neste estudo.*

Caso concorde de livre e espontânea vontade, em permitir minha presença nas aulas e a responder a entrevista, por favor assine este termo.

Campinas, _____ de _____ de 2010.

Liane Ap. Roveran Uchoga (Pesquisadora responsável)
 Faculdade de Educação Física/ Unicamp
 End.: Érico Veríssimo, 701, Cidade universitária Zeferino Vaz
 Campinas, SP - Brasil
 Fone: (19) 88241694/ (19) 34051590
 E-mail: lianeuchoga@gmail.com

Eu _____ RG _____ professor(a) da
 escola _____ autorizo a pesquisadora **Liane
 Aparecida Roveran Uchoga** a realizar pesquisa “Conteúdos da Educação Física escolar e
 relações de gênero: análise da proposta curricular do estado de São Paulo” nas minhas aulas.

Assinatura: _____

Comitê de ética e pesquisa (CEP): (19) 3521-8936
 E-mail: cep@fem.unicamp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa: Conteúdos da Educação Física escolar e relações de gênero: análise da proposta curricular do estado de São Paulo

Responsável: Liane Aparecida Roveran Uchoga

À Direção:

Eu, Liane Ap. Roveran Uchoga, estudante de Mestrado da Faculdade de Educação Física da Unicamp responsável pelo projeto “**Conteúdos da Educação Física escolar e relações de gênero: análise da proposta curricular do estado de São Paulo**”, orientado pela Dra. Helena Altmann.

Essa pesquisa tem por objetivo: *identificar por meio de observação de aulas de Educação Física da 5ª. e 6ª série do ensino fundamental, como se dá as relações de gênero através da aplicação dos diversos conteúdos da proposta curricular do Estado de São Paulo e quais são as dificuldades/facilidades encontradas pelo professor(a) no que se refere as relações de gênero geradas na s aulas de Educação Física.* Para isso a pesquisadora observará aulas das séries citadas, sem nenhuma interferencia na dinâmica das aulas e/ou conteúdos durante o período de 2 bimestres, podendo estender-se por mais um se houver necessidade. Além de entrevista gravada com a professor(a) de educação física previamente agendada.

Portanto, conto com a colaboração da direção da escola, no sentido de permitir que a pesquisadora Liane Ap. Roveran Uchoga, permaneça na escola para a observação das aulas. Garantimos que as informações serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e em nenhum momento divulgaremos imagens, nome da escola, professores(as) e alunos(as) na pesquisa.

Destaco que a escola tem total liberdade de retirar sua participação a qualquer momento da pesquisa, se isto for de seu interesse e que não haverá nenhuma despesa para a escola. Se algo ocorrer com a pesquisadora durante a coleta de dados será de inteira responsabilidade da mesma.

A **direção da escola** declara estar ciente do real intuito da pesquisa, e tem o direito de ter em mãos uma cópia do projeto original e cópia do TCLE assinado por ambas as partes. Portanto, aceita a permanência da pesquisadora durante o tempo necessário para a coleta de dados.

Campinas, _____ de _____ de 2010.

Liane Ap. Roveran Uchoga (Pesquisadora responsável)
 Faculdade de Educação Física/ Unicamp
 End.: Érico Verissimo, 701,Cidade universitária Zeferino Vaz
 Campinas, SP - Brasil
 Fone: (19) 88241694/ (19) 34051590
 E-mail: lianeuchoga@gmail.com

Eu _____ RG _____ diretora da
 escola _____ autorizo a pesquisadora **Liane
 Aparecida Roveran Uchôga** a realizar pesquisa “Conteúdos da Educação Física escolar e
 relações de gênero: análise da proposta curricular do estado de São Paulo” nesta instituição
 sob minha direção.

Assinatura _____

Comitê de ética e pesquisa (CEP): (19) 3521-8936
E-mail: cep@fcm.unicamp.br