

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

JULIANA FAGUNDES JACO

---

---

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E  
GÊNERO: Diferentes maneiras de participar  
das aulas.**

---

---

Campinas  
2012

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

JULIANA FAGUNDES JACO

---

---

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E  
GÊNERO: Diferentes maneiras de  
participar das aulas.**

---

---

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 na Área de Concentração Educação Física e Sociedade.

**Orientadora Profa. Dra. Helena Altmann**

Este exemplar corresponde à versão final da dissertação defendida pela aluna Juliana Fagundes Jaco e orientada pela Profa. Dra. Helena Altmann.



Assinatura da orientadora

Campinas  
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR  
ANDRÉIA DA SILVA MANZATO – CRB8/7292  
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA UNICAMP

J15e Jaco, Juliana Fagundes, 1984-  
Educação física escolar e gênero: diferentes maneiras de  
participar das aulas / Juliana Fagundes Jaco. - Campinas, SP:  
[s.n], 2012.

Orientador: Helena Altmann.  
Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física,  
Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação física. 2. Gênero. 3. Aprendizagem. I. Altmann,  
Helena. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação Física. III. Título.

Informações para a Biblioteca Digital:

**Título em inglês:** Physical education and gender: different ways to participate in class.

**Palavras-chaves em inglês:**

Physical education

Gender

Learning

**Área de Concentração:** Educação Física e Sociedade.

**Titulação:** Mestrado em Educação Física

**Banca Examinadora:**

Helena Altmann [orientador]

Ana Maria Faccioli de Camargo

Carmen Lúcia Soares

**Data da defesa:** 28-02-2012

**Programa de Pós-Graduação:** Educação Física

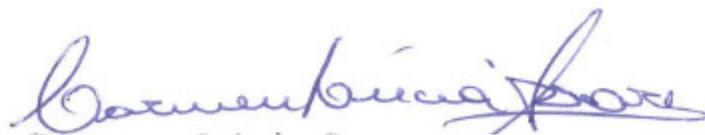
## COMISSÃO JULGADORA



Profa. Dra. Helena Altmann  
Orientadora



Profa. Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo



Profa. Dra. Carmen Lúcia Soares

*Dedico este trabalho à todos/as envolvidos/as e interessados/as por uma educação física escolar de qualidade, inovadora e transformadora, pois não faria sentido a existência desse trabalho se não houvesse pessoas à quem ele possa interessar, pessoas que por meio da leitura desses escritos, podem ser, de alguma maneira, tocadas e influenciadas.*

## AGRADECIMENTOS

*Gostaria de agradecer, primeiramente, ao meu esposo, Daniel, pela compreensão das minhas ausências, meus momentos de distanciamento, minha agenda sempre lotada. Graças ao seu carinho e apoio foi mais fácil o caminho até aqui. Quero agradecer também aos meus pais, Odair e Eliana, meus irmãos, André e Leonardo, e meu avô, Osvaldo. É graças a essa família que sou hoje quem sou.*

*Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Helena Altmann, por compartilhar comigo sua experiência, seus saberes, sua competência. Agradeço também a minha orientadora pelas exigências, pelas reuniões, pelas aulas, pelas idéias, pela convivência, pois tudo isso me inspirou, me ensinou e me orientou nessa jornada. Também agradeço as membros dessa banca que desde minha qualificação se dispuseram a fazer parte desse trabalho e agradeço pelas suas inúmeras e significativas contribuições.*

*Agradeço a convivência com pessoas muito especiais durante os grupos de estudos, pelos congressos, pelos corredores da FEF e nas aulas assistidas, foram colegas, professores/as e pesquisadores/as que de inúmeras maneiras contribuíram para esse trabalho. Em especial agradeço ao Grupo de Estudos Corpo e Educação, nossos encontros e leituras foram fundamentais para minha formação. Sem contar a convivência com algumas pessoas que esse grupo proporcionou, pessoas que contribuíram de inúmeras formas com esse trabalho: Simone, Aline, Marina, Mariana e Liane, a quem eu agradeço, em especial, pela parceria, pelas conversas e pelas inúmeras ajudas. Também agradeço a minha amiga e parceira de idealismos quanto a educação, Heloísa, que muitas vezes me anima com sua verdade em relação ao seu trabalho e, também, me ajudou na correção desse texto.*

*Agradeço às direções, ao professor e professora e funcionários/as das escolas que me receberam para a concretização da pesquisa. Agradeço a essas pessoas a disponibilidade em colaborar com esse trabalho, em abrir suas portas, se exporem, mostrarem o que e como fazem seus trabalhos, suas aulas, seus pontos positivos e também os frágeis, para que, assim, pudéssemos refletir e pensar novas questões para as aulas de educação física. Agradeço aos responsáveis que autorizaram alunos/as a participarem da pesquisa e, finalmente, à esses alunos/as que aceitaram ser entrevistados, se disporo a responder minhas perguntas com veracidade. Por meio dessa troca entre universidade, escola e sociedade podemos repensar a educação, propor novas possibilidades e reafirmar o que tem sido feito de bom.*

*Agradeço a Faculdade de Educação Física da Unicamp, seus professores e professoras, funcionários e funcionárias, alunos/as pelo aprendizado oportunizado. Também agradeço a oportunidade de vivenciar a vida acadêmica na Unicamp, pois foi por onde transitei nos meus últimos 08 anos, convivendo, aprendendo, refletindo, criando, recriando, amadurecendo.*

*Por fim, mas não porque está por último, agradeço a Deus, pois tenho plena convicção de que tudo que agradei anteriormente eu recebi por intermédio Dele. Agradeço à Deus por tudo que tenho, que sou e por tudo que recebi até aqui.*

JACO. Juliana Fagundes. **Educação Física Escolar e Gênero**: Diferentes maneiras de participar das aulas. 2012. 120f. (Texto de dissertação de mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

## RESUMO

Esta pesquisa analisa as diferenças nas participações de alunos e alunas nas aulas de educação física, sobretudo, problematiza como gênero perpassa as aulas e os sujeitos envolvidos de maneira a promover diferentes formas de ser e estar nas atividades. Para essa análise, realizou-se entrevistas semi-estruturadas com alunas e alunos de quatro 8º.anos de duas escolas públicas estaduais de Campinas, São Paulo, e com o professor e a professora dessas turmas. Como ferramenta para auxiliar a análise das entrevistas, realizou-se também observações de aulas. Através das entrevistas, buscou-se identificar alguns elementos que contribuem nas diferentes formas da participação, analisando quais os referências sobre feminino e masculino predominam para os sujeitos envolvidos e nas aulas observadas. Os dados obtidos mostram que há diferentes formas de participar e de não participar das aulas, formas que vão além do binarismo Participar X Não Participar e que são influenciadas tanto por questões de fora da escola, quanto de dentro da educação física escolar. As discussões desse trabalho, então, se organizam no sentido de refletir sobre duas questões: como situações de fora da educação física escolar e as que ocorrem dentro das aulas vão compondo diferentes participações e limitando as participações da maioria das meninas quando comparadas com as dos meninos. Essas discussões mostram que as experiências distintas com o corpo e movimento de meninos e meninas fora da escola contribuíram significativamente com a participação e envolvimento nas aulas. Além disso, as participações de meninas e meninos estavam entrelaçadas pelos sentidos de feminilidade e masculinidade predominantes nas atividades dirigidas nas aulas, ou seja, nos conteúdos selecionados e na forma de organização de tais conteúdos.

Palavras-Chaves: Educação Física, Gênero, Aprendizagem.

JACO, Juliana Fagundes. **Physical Education and Gender**: Different ways to participate in class. 2012. 120. (Texto de dissertação de mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

## ABSTRAT

This research analyzes the differences in the participation of boys and girls in physical education classes, in particular, discusses how gender cuts across classes and subjects involved in order to promote different ways of being and activities. For this analysis, was held semi-structured interviews with students and students from eighth year of two elementary public schools of Campinas, São Paulo, and the teacher and the teacher of these classes. As a tool to help analyze the interviews, there was also received from classes. Through interviews, we sought to identify some elements that contribute in different forms of participation, analyzing what the references to male and female predominance for the subjects involved and the classes observed. The data obtained show that there are different ways to participate and not participate in class, ways that go beyond the binary Not Participate X Participate and this different ways are influenced by issues outside of school, and from within the school physical education. Discussions of this paper then organize themselves in order to reflect on two questions: how situations outside of school physical education and those lessons will occur within the different interests composing and limiting the participation of the majority of girls compared with boys . These discussions show that the different experiences with the body and movement of oys and giral out of school contributed significantly to the participation and involvement in class. Moreover, the participation of girls and boys were interwoven with the senses of femininity and masculinity prevalent in activities directed classes, in other words, the selected contents and form of organization of such content.

Palavras-Chaves: Physical Education, Gender, Learning.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b>	Apoio social da família para o grupo Protagonistas na Escola Marta	57
<b>Quadro 2-</b>	Apoio social da família para o grupo de Figurantes na Escola Marta	59
<b>Quadro 3-</b>	Apoio social da família para o grupo de Flutuantes na Escola Marta	59
<b>Quadro 4-</b>	Apoio social da família para o grupo de Protagonistas na Escola Paula	61
<b>Quadro 5-</b>	Apoio social da família para o grupo de Figurantes na Escola Paula	62
<b>Quadro 6-</b>	Quantidade de Protagonistas por Atividade	62
<b>Quadro 7-</b>	Quantidade de Meninas e Meninos Excluídos em mais de 30% das aulas por Turma na Escola Paula	99

# SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A PESQUISA	31
2.1 Pesquisar	31
2.2 Caminhos da pesquisa	32
2.2.1 As observações e entrevistas	35
2.2.2 Da organização das aulas	37
3 PARA ALÉM DO BINÁRISMO PARTICIPAR X NÃO PARTICIPAR: PROTAGONISTAS, FIGURANTES, FLUTUANTES E EXCLUÍDOS	41
3.1 A não participação nas aulas de Educação Física	41
3.2 Protagonistas, Fligurantes, Flutuante e Excluídos	44
4 ALGUMAS QUESTÕES DE FORA ESCOLA ATUANDO DENTRO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	53
4.1 Vivências com o corpo experimentadas fora da Educação física Escolar interferindo na Educação Física Escolar	56
4.2 Diferentes experiências/ Diferentes Expectativas	64
4.3 Diferentes entendimentos sobre as práticas corporais para meninos e meninas	70
5 DENTRO DA ESCOLA E DENTRO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	77
5.1 Figurante e Flutuantes: Significados da(s) feminilidade(s) nas aulas de Educação Física Observadas	80
5.1.1 Atividades Dirigidas: Expectativas quanto a meninos e meninas	90
5.2 Meninas Protagonistas: Possibilidade de Diversidade	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
APÊNDICE	116

## 1-INTRODUÇÃO

Durante as aulas de educação física o corpo torna-se evidente. O corpo que em muitos outros momentos vividos na escola está esquecido atrás de uma mesa, sentado e inerte, é colocado em evidência nas aulas de educação física. Participar dos conteúdos trabalhados nas aulas não exige somente o envolvimento intelectual, mas também requer um envolvimento corporal, que nas demais disciplinas escolares não ocorre de maneira tão intensa. Por isso também se torna evidente quando ocorre o oposto, ou seja, quando alguém não se envolve com as aulas. Quando alguém não participa dos conteúdos propostos é facilmente percebido/a, pois fica fora da aula, geralmente sentado/a nas arquibancadas, nos cantos, de maneira que essa não participação seja visível para todos/as.

As conversas com professores/as e a minha própria experiência como pesquisadora e professora apontam o dado de que com o passar dos anos escolares muitos/as alunos/as deixam de participar das aulas de educação física. Além disso, quando visualizamos esse grupo visivelmente fora das propostas de aula, outro dado chama a atenção: percebe-se que é comum que haja mais meninas do que meninos visivelmente fora das aulas de educação física. Sendo então as meninas a maioria em não participar das aulas.

Mas para entender como tais situações que envolvem a participação de meninas e meninos vão se configurando na educação física escolar é preciso também que entendamos que tipo de educação física é essa da qual se fala. Como ela se configurou e reformulou ao longo do tempo e de que maneira isso influencia o que conhecemos hoje.

A educação física como parte da escola brasileira se consolidou ao longo do século XX. Até ser o que conhecemos hoje, a educação física teve inúmeras influências que foram preenchendo, ressignificando e complementando essa área dentro da escola. E o que conhecemos hoje por certo não será assim por muito tempo, também será ressignificado, novas influências continuarão compondo o seu entendimento, pois, conforme nos fala Marco Aurélio Tabora de Oliveira<sup>1</sup> (2007), a escola não existe independente da sociedade que a produz, sendo assim, a educação física escolar também não existe independente da sociedade em que está

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, toda vez que um autor ou uma autora for citado/a pela primeira vez, optou-se por escrever seu nome completo.

inserida e essa sociedade tem um desenvolvimento histórico próprio que vai atuando e moldando as práticas que se dão na escola e sendo moldada pelo que acontece nessa escola.

Ao situar a educação física na escola brasileira, percorremos um caminho que tem seus primeiros passos nos movimentos ginásticos. Ao longo do século XIX a Ginástica se consolida como área científica para estudo do movimento humano, mais especificamente como forma de educação do corpo na Europa e, aos poucos, vai ganhando espaço no Brasil. Esse movimento se dá

Por conta do sincretismo, de sua capacidade de reutilizar e recompor elementos tradicionais: gestos, roupas, e valores; inscrevendo-os em outras estratégias e carregando significações novas. A ginástica é, assim, um vetor de integração e laicização, abriga inúmeras práticas, tanto oriundas dos jogos e danças aristocráticas quanto festas e ritos populares, neles incluindo a riqueza do mundo circense, as manobras, os desfiles. Assim, ela torna-se mesmo uma técnica de educação do corpo, ensinando, comedindo, a contenção, o rigor consigo e com o outro, a igualdade de ritmos, e gestos tão necessários à vida cívica e urbana. (SOARES, 2009, p.136)

Esse trecho de Carmen Lucia Soares nos dá uma dimensão de quanto a ginástica foi ressignificando inúmeras práticas para uma linguagem própria e condizente com os interesses e necessidades de uma Europa que se urbanizava e que consolidava uma política republicana. Nesse caminho, a ginástica vai se aperfeiçoando, racionalizando exercícios, tornando sua ação nos corpos cada vez mais minuciosa, direcionada e condizente com a educação do corpo que se almejava.

A autora ainda aponta o quanto a ginástica concretiza os fundamentos de educação do corpo que até então só haviam sido esboçados. A ginástica sistematiza a educação do corpo “que vai privilegiar conhecimentos que resultam de procedimentos de verificação comprovação e, portanto, podem ser generalizados.” (SOARES, 2009, p. 141) Após a proclamação da República no Brasil, a Ginástica vai tomando força e também ganha espaço o pensamento sobre a sua importância no ambiente escolar. Isso se dá pela possibilidade de utilizar a ginástica como uma das formas de aproximar a educação aos referenciais da nova nação que se consolidava. Rui Barbosa é um dos que reiteram o caráter laico da educação e a prática de ginástica como uma forma de assegurar esse caráter. A ginástica, na visão da elite, viria a colaborar com a civilização, a implementação de novos códigos, novos valores, novos corpos para a república.

No entanto, Taborda de Oliveira (2007) mostra que apesar de em 1882 a Ginástica já ser prescrita em lei, ela foi aos poucos tomando seus espaços na escola, ou seja, não foi imediata sua consolidação nas escolas brasileiras, foi ao longo dos anos iniciais do século XX que ela se consolidou. Isso quer dizer que houve um percurso longo até ser concebida como prática escolar generalizada. O autor aponta ainda que tal consolidação se efetivou por volta da década de 30 do século XX.

Interessante observar que, com base em ideais higienistas e eugenistas, a ginástica buscava abarcar toda população, era uma prática pensada para o maior número possível de pessoas de diferentes grupos sociais. Com objetivos voltados para uma educação do corpo, do fortalecimento da nação, a prática da ginástica “quando bem orientada, atuaria, sobremaneira, na potencialização dos corpos e dos sujeitos, fortalecendo-os orgânica e moralmente” (GOELLNER, 2009, p.274). Sendo assim, às mulheres também se incentivava tal prática corporal, no entanto, os entendimentos associados às práticas de ginástica eram distintos para homens e mulheres. Ainda de acordo com Silvana Goellner (2009), as mulheres foram incentivadas a tais práticas porque eram tidas como “célula-mãe da nação”, sua função procriadora era a principal base para os incentivos às mulheres desde o início do século XX. Gerar filhos saudáveis e, conseqüentemente, uma nação forte, era o interesse desse incentivo.

Ou seja, apesar de a ginástica e sua introdução na escola buscarem atender a todo/as, sem distinção, atuando nos corpos de todos/as, a sua prática, a sua maneira de fazer e até seus objetivos eram diferentes para homens e mulheres. Tais ideias foram moldando entendimentos distintos sobre homens e mulheres em práticas corporais.

Nos anos de 1930, com a consolidação da educação física escolar fortemente vinculada aos ideais eugenistas e higienistas, Goellner (2009) aponta que figurava em diferentes instâncias sociais e nos discursos científicos a ideia de que o aprimoramento físico das mulheres contribuiria também no fortalecimento da nação. Havia um incentivo à participação das mulheres em práticas corporais e esportivas. Esse incentivo baseava-se na perspectiva de inserção das mulheres na vida social, o que apontava para os novos tempos, ou seja, para uma nova civilização em que saía de algo arcaico que relegava às mulheres o interior do espaço privado. Além disso, também se baseava nos ideários da política nacionalista de fortalecimento da nação, que via nas mulheres um importante papel de geradora de filhos saudáveis e as práticas corporais contribuiriam nesse viés.

Essa participação das mulheres, a sua inserção na vida pública e na participação em práticas corporais, no entanto não foi livre. A inserção teve suas limitações o que se materializou na proibição de mulheres em diversas modalidades. O decreto- Lei 3.199 publicado em Abril de 1941 era responsável pela organização dos esportes no Brasil e instituiu no artigo 54 que “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições da sua natureza” (Brasil, 1941). Tal determinação restringe a participação de mulheres em algumas práticas esportivas tendo em vista sua natureza considerada mais frágil. Nesse mesmo documento coloca-se que o órgão responsável por tal regulamentação e fiscalização das práticas esportivas seria de responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde. Ou seja, Educação e Saúde estavam ligadas ao mesmo órgão, nos apontando a influência médica nas práticas educativas e, também, o quanto o esporte é considerado um instrumento educativo. Novamente, Goellner registra que “Sob o discurso da fragilidade feminina, esse documento e outros tantos que foram produzidos nesse momento valorizavam a imagem da mulher mãe grácil e delicada.”(2009, p. 279)

Esse entendimento de que alguns esportes eram incompatíveis com a natureza feminina, interditou a participação de mulheres em inúmeras modalidades esportivas tidas como violentas e não possíveis de serem adaptadas ao sexo feminino e suas limitações. Miriam Aldeman diz que:

As práticas físicas permitidas se restringiam àquelas que se conciliavam com as ideias que prevaleciam sobre a natureza fraca do corpo e do sistema reprodutivo femininos. Houve um receio grande em relação ao exercício físico para as meninas (ALDEMAN, 2003, p. 446)

Percebe-se que as restrições às práticas femininas, expressas no aparato legal vigente na época, baseavam-se em concepções médicas de corpo que prevaleciam no momento e que promoviam a divisão de atividades masculinas e femininas. Dessa forma, as atividades educativas direcionadas ao corpo masculino e feminino eram separadas e diferenciadas, educando e moldando diferentes entendimentos sobre o movimento, o corpo de homens e mulheres e sobre seus limites e capacidades. Jacques Gleyse e Carmen L. Soares, ao pensarem sobre questões semelhantes a essas que ocorreram com as meninas ao longo da história da educação física na França, apontam algo relevante sobre o impacto de ações desse tipo e que também podemos pensar para o caso do Brasil

O interessante é que se instaura, assim, um sistema de controle que vai posicionar o gênero feminino em condição de inferioridade e, apesar desse sistema se apresentar de um modo tão ostensivo, parecendo hoje caricatural, ele vai redistribuir-se ao longo do tempo, conservando, mais ou menos, os mesmos fundamentos. A diferença reside no fato de que as modalidades de inferiorização do feminino, a superexposição de sua suposta fraqueza e a sobredeterminação de suas práticas serão, progressivamente, dissimuladas ao olhar. Porém, sua eficácia não será, por isso, menos importante, ao contrário, será muito mais vigorosa. (GLEYSE e SOARES, 2008, p.141)

Com base no aparato legal e nessas concepções de corpo que inferiorizavam as mulheres, legitimava-se a ideia de que as mulheres eram mais frágeis, delicadas e fracas em comparação aos homens, na Educação Física Escolar brasileira: naturalizavam-se as diferenças entre meninas e meninos. As maneiras que homens e mulheres se envolviam e participavam das aulas de educação física e das práticas corporais foram sendo diferenciadas, educadas de maneiras distintas, mas essa diferenciação foi sendo entendida como natural, por conta de diferenças biológicas entre ambos. Assim, por exemplo, uma mulher não se interessar em participar de esportes de contato, ou ter pouco desempenho nessas atividades quando comparada aos homens, não gerava desconforto aos professores/as, já que a biologia dava conta de sustentar as explicações para tal fenômeno baseando-se em inferioridades físicas das mulheres e em seu potencial corporal para a maternidade.

Dentro desse contexto, diferentes atividades eram propostas às mulheres e homens e diversos autores da época reforçavam essa diferenciação.

Ao propor atividades ginásticas distintas aos homens e às mulheres, justificando tal medida pela necessidade que viam de limitá-las, em relação às mulheres, àquelas que atendessem às suas peculiaridades biofisiológicas, Rui Barbosa, Fernando de Azevedo e todos aqueles que se viram influenciados por aquele ideário, além de oportunizarem aos homens, maiores possibilidades de desenvolverem destrezas físicas, acabaram por reforçar o pensamento dominante acerca do papel da mulher na sociedade brasileira, qual seja, o de gerar filhos saudáveis. (SOUZA Jr, 2003, p.2)

Segundo Maria Victoria Camacho Duran (1999), essa divisão entre homens e mulheres para as atividades físico-esportivas, baseada nas diferenças físicas e biológicas, aparece presente ao longo da história da humanidade e vai restringindo e acentuando os usos do corpo

uma vez que a partir desta orientação se assinalam atividades, movimentos e esportes distintamente a cada um dos sexos, negando-se a possibilidade, tanto para os homens quanto para as mulheres, de desenvolverem todas suas potencialidades.(DURAN, 1999, p.5)

Tais justificativas legitimavam, inclusive, a separação entre turmas de Educação Física - masculinas e femininas. Essa separação de turmas se justificava tanto pelas diferenças biológicas, que possibilitavam e impossibilitavam certas capacidades físicas e habilidades corporais, como pelo aparato legal que, baseado nessas diferenças, legitimava a ideia de quais atividades eram possíveis para as mulheres e quais deveriam ser estimuladas para cada gênero.

Em meados dos anos 70, o Decreto-Lei n. 3.199 é revogado. Isso se dá no momento em que o Brasil passa pela ditadura militar. Durante esse período, que se inicia nos meados de 1960, o Estado interveio fortemente no esporte como forma de propagação, legitimação de suas ações, propaganda nacional e também de alienação da população dos eventos políticos que aconteciam. Goellner (2009) diz também que nesse momento fortalece-se a ideia do “esporte espetáculo” e, com ele, o olhar também se volta para a relevância da mulher atleta.

No entanto, apesar de desde os anos de 1970 não se restringir legalmente a participação das mulheres no esporte, as aulas de educação física continuaram a ser separadas por sexo. Além disso, a própria formação de professores e professoras ainda ocorria de maneiras diferenciadas. Eustáquia S. Souza (1994) mostra, por exemplo, a Escola de Educação Física de Minas Gerais, que proporcionava uma formação diferenciada a homens e mulheres, pois restringia conteúdos que deviam ser ensinados a cada sexo. Conteúdos como boxe, futebol, judô, por exemplo, não eram permitidos às mulheres e dança e rítmica para os homens. Além disso, também separava turmas de acordo com sexo. Essas separações que ocorriam nos conteúdos ensinados e nas turmas aconteciam em todo o Brasil e não somente em Belo Horizonte.

Outro dado relevante desse período é que o esporte passa ser conteúdo central das aulas de educação física, o esporte escolar é tido como a base da pirâmide esportiva, que tem no topo o alto rendimento. O esporte como conteúdo das aulas de educação física passa a ter grande força e “o modelo piramidal é claro ao submeter a educação física escolar à formação de atletas, ao esporte de elite” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 163).

A Lei 5692/71 apresenta no artigo 7º que a educação física é prática educacional obrigatória nos currículos escolares. Já no decreto 69450/71, que apresenta a organização da educação física na escola, ela é tida como desportiva e recreativa. Entre os padrões de referência para as aulas nesse mesmo decreto, coloca-se que “Quanto à composição

das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.” (BRASIL, 1971)

Sendo assim, o esporte na escola é visto aos moldes do treinamento esportivo, as aulas ainda são separadas por sexo, o professor tem um papel de professor-treinador, as aulas são voltadas para o treinamento técnico, ou seja, baseadas no tecnicismo e na melhora da performance, sem contar a preocupação na identificação de talentos esportivos. Tabora de Oliveira (2003) deixa evidente o quanto, nos programas oficiais desse período, “a educação física se confundia com o esporte”. (p.151, 2003).

Com esse novo formato de aulas de educação física que vai tomando força, as formas de entender o corpo baseadas em conceitos biológicos, que mediam, avaliavam e diferenciavam ainda eram as que norteavam a educação física. Além disso, não dá para olhar para o esporte sem considerar que ele é tido como espaço de predomínio da masculinidade, o esporte é espaço de domínio dos valores comumente ligados ao masculino: força, agressividade, agilidade. Baseado nessas ideias, prevalecem, nas aulas, os entendimentos de que os homens são mais fortes, capazes e aptos para o esporte.

Ao esporte também se vincula a ideia de aptidão. “Foi sobre esses pressupostos –esporte e aptidão física- que os governos brasileiros a partir de 1964 legislaram sobre a educação física escolar.” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 167). Tal dado aparece também no decreto 69450/71, no artigo 3º que dispõem sobre a caracterização dos objetivos das aulas e coloca que “A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.” (BRASIL, 1971).

Visitando o texto “O Corpo Aprendiz” de Roseli A. Cação Fontana (2001) podemos ver como essas situações de ensino-aprendizado atuavam sobre os corpos de alunas e alunos criando verdades. Nesse texto, a autora olha para sua experiência como aluna de educação física durante a década de 1960 e problematiza situações de exclusão que viveu por ser menos hábil que as demais.

Em uma aula focada em padrões que todas deveriam atingir, Fontana se diferenciava por não conseguir atingir tal padrão. Por isso, a autora relata que era exposta a correções públicas que tornavam seu corpo visível em sua negatividade e esse seu corpo parecia

não acompanhar as exigências da professora. Tais situações fizeram com que ela dissesse o seguinte: “de forma dolorosa, tomei consciência, naquele ritual avaliativo constante, de que tinha um corpo atrofiado: desatento, inadequado, sem tônus, sem força, sem resistência, sem conserto” (FONTANA, 2001, p.42). Essa fala da autora deixa evidente a percepção do quanto seu corpo não era apto, capaz de aprender, ou seja, “sem conserto”. Sendo culpa da sua natureza essa diferença, sua incapacidade de aprender e se adequar aos padrões esperados.

Os questionamentos que surgiram a partir dos anos de 1980 e início dos anos 1990 na área da Educação Física contribuíram para novas concepções de corpo e de Educação Física, pautadas não só em conhecimentos da área biológica, mas também das Ciências Humanas, como psicologia, sociologia, história e antropologia. Tais concepções e abordagens contribuíram para que as aulas de Educação Física, além de terem novos referenciais para seus saberes, deixassem de ser predominantemente separadas por sexo, já que o enfoque destas não era mais a aptidão física e destreza técnica (SOARES, 1996).

Essas concepções e abordagens também contribuíram na compreensão de que a Educação Física Escolar aborda os conteúdos da cultura corporal de movimento. Partindo da ideia de que a cultura na qual as pessoas estão inseridas também atua sobre seus movimentos, passa-se a conceber o corpo e os movimentos como construídos culturalmente. Pensando nessa perspectiva cultural da educação física, temos também autores que apresentam que ela deve :

Desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (SOARES et al, 1992, p. 38)

Valter Bracht (1999) defende a ideia de que, por conta da entrada dos estudos das ciências humanas na educação física, inicia-se uma análise crítica do que ele chama de “paradigma da aptidão física” e, assim, novos olhares e enfoques são dados para aulas. Em um primeiro movimento, há uma busca em dar caráter científico à educação física, legitimar sua prática pedagógica por meio da ciência. No entanto, como a ciência ainda estava pautada nas ciências naturais, essa forma de pensar promoveu pouca ruptura com o paradigma da aptidão física no interior das aulas.

Exemplo dessa tentativa de “cientifizar” a educação física é a proposta pedagógica “Desenvolvimentista” que tem como objetivo o desenvolvimento motor das habilidades físicas básicas das crianças, através da experiência motora. No entanto, o movimento que promove uma mudança radical da Educação Física ocorre em um segundo momento, quando a educação física passa a ser entendida por sua função social, surgindo assim propostas tidas como abordagens críticas da educação física. Tais abordagens buscam pensar uma educação física que, através do ensino-aprendizado dos conteúdos da cultura corporal, promova a autonomia e a criticidade de alunos e alunas.

A educação física passa a ser compreendida não mais como um momento de prática de atividades físicas, mas como uma prática pedagógica que lida com conhecimentos específicos dentro da escola, com um patrimônio cultural nomeado de cultura corporal de movimento, cultura corporal, cultura de movimento, entre outros.

Mesmo com toda essa nova perspectiva para o entendimento da Educação Física Escolar, os conteúdos tecnicistas, de desenvolvimento de aptidão física são ainda bastante presentes na área. Isso porque a Educação Física como um componente cultural tem sua eficácia simbólica construída tradicionalmente a partir de referenciais biológicos que, ao longo de toda sua história, legitimaram e significaram sua presença na escola.

No entanto, é a partir dos estudos com base nas ciências humanas que novas discussões e problemas são pensados na área e, inclusive, amplia-se a discussão para possibilidade de aprendizado dos conteúdos da educação física para todos e todas, o que nem sempre foi pensado e problematizado, como vimos, inclusive, na experiência vivida por Fontana (2001).

Com essas transformações nos referenciais que norteiam a Educação Física escolar e que possibilitaram um novo entendimento sobre corpo e sobre seus objetivos e conteúdos, há também uma mudança na organização das aulas que, conforme dito anteriormente, deixam de ser separadas por sexo e passam a ser mistas e no mesmo turno das demais disciplinas escolares.

Se até os anos de 1990 as aulas eram separadas por sexo, com a mudança para as aulas mistas novas situações são vivenciadas no cotidiano das aulas e um dos questionamentos que é proposto trata das diferenças de apropriação por alunos e alunas do tempo e espaço das aulas de educação física.

É também com o advento das aulas mistas que novos estudos buscam compreender as diferentes formas de meninos e meninas participarem e se interessarem pelas aulas de educação física, pois, a partir do momento em que as aulas passam a serem mistas, as diferenças de interesses, gostos, comportamentos e participação de meninos e meninas tornam-se ainda mais visíveis e concretas no desenrolar das aulas. Isso porque as aulas separadas camuflavam os conflitos e as diferenças. Com aulas separadas por sexo, professores e professoras não vivenciavam em seus cotidianos situações que os/as levassem a problematizar tais diferenças.

Silvana Goellner (2003) situa que é nesse momento de passagem das aulas separadas por sexo para aulas mistas que pesquisas na área da educação física passam a utilizar o gênero como categoria de análise. Joan Scott coloca que gênero é *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.* (SCOTT, 1995, p.89). Sendo assim, gênero pode ser entendido como construções culturais das diferenças tendo como ponto de partida as diferenças percebidas entre os sexos. Com essa perspectiva de gênero, busca-se entender as diferenças nas participações, nas atitudes e comportamentos percebidos entre meninos e meninas nas aulas de educação física como parte das construções do feminino e masculino a partir de lógicas binárias e socialmente instituídas.

Judith Butler (2003), no entanto nos faz pensar o quanto essa lógica binária é falha, pois existem inúmeras pessoas que “escapam” a ela. A lógica binária das identidades de gênero é construída a partir do referencial biológico e médico que constrói verdades, mas para Butler as identidades de gênero não são espaços fixos, e sim de constantes diálogos, de tensões e negociações, que extrapolam essa lógica binária e que há sempre aqueles que rompem com essas barreiras do que se entende por feminino e masculino.

Sendo assim, ao pensar em Gênero como categoria de análise, as pesquisas em educação física buscam situar como as diferenças nos significados atribuídos culturalmente ao feminino e ao masculino educam também gostos, interesses, formas de ser, de vestir, de utilizar seus corpos dentro dessa lógica binária, que pode ser construída, negada, reforçada, problematizada e relativizada nas aulas de educação física e na escola como um todo.

Daniela Finco (2008) nos aponta a necessidade de pensar no quanto diferentes mecanismos sociais atuam na educação de meninos e meninas ao longo de suas trajetórias e como tais mecanismos deixam marcas inscritas em seus corpos. Essa educação diferenciada de meninos

e meninas ensina comportamentos, posturas, verdades e saberes sobre o que é feminino e o que é masculino. Em outro texto, Finco (2008) também nos apresenta que esses mecanismos atuam de maneira lenta, muitas vezes são reforçados por pequenos gestos inconscientes que direcionam práticas e comportamentos esperados de meninos e meninas. Dessa maneira, vão sendo impressos e instituídos os significados de cada gênero em dado contexto, cultura e sociedade.

Esses padrões culturais de conduta do que é tido como feminino e masculino influenciam também as ações de alunas e alunos em todo percurso escolar, pois a diferenciação de meninas e meninos implica no “*ensino/ aprendizagem de valores, conhecimentos, posturas, movimentos corporais, ‘apropriados’ a cada sexo.*” (SOUSA, p. 17, 1994). Esse ensino/aprendizagem vai compondo diferenciações entre os gêneros.

Tais diferenças são comumente percebidas nas maneiras como meninos e meninas participam, interagem e demonstram interesses e habilidades nas aulas de educação física, pois essa distinção no ensino/aprendizado entre meninas e meninos acarreta também em possibilidades corporais diferenciadas e vai promovendo gostos, interesses e formas de alunos e alunas se apropriarem ou não das aulas de educação física.

Tendo em vista que é uma realidade recente o contexto de aulas mistas, diversas pesquisas (Darido 1999; Jesus e Devides 2006; Louzada, Votre e Devides 2007, entre outras) apontam as dificuldades de professores e professoras nas tentativas de possibilitar a coeducação<sup>2</sup> nessas aulas de educação física. Compreende-se que essas dificuldades podem ser “fruto de uma formação inadequada e da própria história de vida desses professores marcada pela separação por sexo” (Souza Jr, 2003, p. 10) Além dessa dificuldade em promover a coeducação por parte de professores e professoras, percebe-se nessas pesquisas que muitas dessas dificuldades se dão também por conta das diferenças nas maneiras como meninos e meninas participam da aula, interagem com as propostas e se motivam frente aos conteúdos.

A partir desse panorama da educação física no Brasil, o que impulsionou essa pesquisa foi pensar como as aulas de educação física podem ser um espaço de aprendizado para todos e todas, entendendo que para isso é necessário compreender quais são os mecanismos que propiciam participações diferenciadas nas aulas. Se em uma Educação Física pautada nos estudos

---

<sup>2</sup> Termo que enfatiza uma educação voltada à igualdade de oportunidade entre os gêneros, diferente do termo “aulas-mistas” que se refere somente a meninos e meninas em um mesmo tempo e espaço de aula e que na maioria das vezes sobrevaloriza o referencial masculino, não garantindo a igualdade de oportunidade entre os gêneros. (COSTA & Silva, 2002)

das Ciências Médicas e Biológicas explicavam-se tais diferenças por motivos congênitos, a questão agora é como entender essas diferenças a partir de uma perspectiva de educação física que se baseia nos estudos das Ciências Humanas, ou seja, que entende esses alunos e alunas como corpos situados histórico, sócio e culturalmente.

Além disso, pensar nessas questões também precisa considerar que há o apontamento em várias pesquisas (ANDRADE e DEVIDE, 2006; DELGADO e PARANHOS, 2009; JACÓ, 2008 PEREIRA e MOREIRA , 2005) de que as meninas são maioria em não participar das aulas de educação física. Por isso é preciso pensar também quais seriam os motivos? Quais as influências que meninos e meninas têm na educação de seus corpos, que promovem gostos, interesses e práticas diferentes, que resultam também em participações diferentes nas aulas de Educação Física? Quais são as percepções que meninos e meninas têm sobre práticas corporais, sobre educação física e sobre corpo e como essas percepções influenciam nas diferentes participações?

Analisando a produção acadêmica brasileira sobre Educação Física, gênero e escola, Alexandre J. Chan-Viana, Diogo L. Moura e Ludmila Mourão (2010) percebem que várias pesquisas do campo da educação física escolar realizaram reflexões que se voltaram para questões de gênero e que tais pesquisas causaram impacto na área. Essas pesquisas buscaram discutir as diferenças de oportunidade entre meninos e meninas nas aulas por conta das desigualdades de gênero.

Ao analisarem os argumentos construídos nessas pesquisas, os/as autores/as percebem, entre outras questões, que muitas delas já partem do pressuposto de que há discriminação nas aulas de educação física, argumentando que isso é decorrente do gênero. Ao mesmo tempo, as pesquisas analisadas por eles apontaram que desempenho e habilidades são fatores de grande influência na discriminação durante as aulas, não sendo, então, gênero a única categoria de exclusão: *Após a análise dos dados, as pesquisas passam a indicar que a habilidade é o fator de influência na exclusão das meninas* (CHAN-VIANA; MOURA; MOURÃO, 2010, p.163).

A partir disso, ao longo dessa pesquisa pensaremos também porque que a habilidade, ou melhor, a falta de habilidade se torna um fator de exclusão nas aulas de educação física. Mas, tendo em vista que mais meninas do que meninos deixam de participar das aulas por

conta dessa inabilidade, entende-se como fundamental pensarmos também quais são as questões que influenciam para que essas meninas sejam consideradas menos hábeis do que os meninos.



## 2. A PESQUISA

### 2.1 Pesquisar

Em se tratando de uma pesquisa, todas as palavras, ideias e narrativas apresentadas nesse texto partiram do que se chama, em pesquisa, de *problema*, os quais foram descritos na introdução deste texto como sendo, sobretudo, as diferenças nas maneiras de participar das aulas de educação física entre meninas e meninos. Sendo assim, ao pesquisar, há como ponto de partida um problema a ser resolvido. Conforme afirmam Christian Laville e Jean Dionne (1999), ao perceber um problema, inúmeros fatores influenciam o pesquisador, nesse caso pesquisadora, a pensar uma solução possível para esse problema, ou seja: uma *hipótese*.

Um pesquisador, ou uma pesquisadora, sabe que sua hipótese não é a única possível na solução desse problema, que outras possibilidades de solução poderiam ser consideradas. Mas delimita-se àquela que pensa ser a melhor e parte em direção à compreensão do problema, mas deixando os olhos abertos para o novo, o inesperado e diferente daquela hipótese com a qual seguiu em frente, em busca da compreensão do *problema*.

Ainda de acordo com Laville e Dionne (1999), para compreender deve-se considerar atentamente a natureza do objeto que será estudado, sua complexidade e o fato de ser livre e atuante, pois sem essas premissas corre-se o risco de reduzi-lo e/ou deformá-lo.

Mas qual é o objeto desta pesquisa, do qual devemos cuidar para não reduzir? “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Isso porque é o ser humano o objeto desta pesquisa. Sendo assim, o objeto das ciências humanas é um sujeito que se expressa, um ser que se auto revela e por meio desta auto revelação vamos o conhecendo. Esse sujeito tem como elemento da expressão o corpo, não entendido como materialidade morta, esse corpo que se cruza com as consciências (do eu e do outro). Além disso, Mikhail Bahktin ainda nos alerta que “o aspecto expressivo, falante, pode ser modificado porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo”(2003, p. 396).

Sendo assim, não falamos somente de alunos e alunas, professores e professoras como personagens estáticos de um contexto, pois “o individuo não tem apenas meio e ambiente,

tem também horizonte próprio.” (Bakhtin, 2004, p.395) Falamos de seres humanos que são “ativos e livres, com suas próprias formas de agir e reagir” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 33). Por isso não podem ser vistos como “coisas” e que proporcionariam ao final deste texto uma lei universal como solução do problema, “pois o verdadeiro em ciências humanas, apenas pode ser um verdadeiro relativo e provisório” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.35).

Com essas questões, segui para a experiência de pesquisar. Ressalto que não em busca de um experimento, mas da experiência. Considerando o que Jorge Larrosa (2002) chamou de experiência: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p.21). Sendo experiência para esse autor um local de encontro e fazer experiência significa que algo nos acontece, que nos tomba e nos transforma. Sendo assim, ir pesquisar foi ir ao encontro de algumas situações e pessoas com um *problema* em mente e ser transformada por esse encontro a ponto de poder escrever algumas ideias sobre ele. Isso é bem diferente de partir em busca de um experimento. O experimento busca um conhecimento total, acabado e determinado. O que vimos não ser viável quando falamos de seres humanos, ativos e transitórios.

Para partir para essa experiência em pesquisar tracei alguns caminhos escolhidos entre outros tantos possíveis. Seguirei apontando esses caminhos e suas justificativas.

## **2.2 Os caminhos desta pesquisa**

Para esta pesquisa realizei observações e entrevistas em duas escolas públicas de Campinas-SP, em turmas de oitavo ano. A escolha de qual seria o ano escolar foi respaldada em um fato apontado já em várias pesquisas de que, com o passar dos anos escolares, ocorre um aumento significativo na quantidade de alunos e alunas que deixam de participar das aulas de educação física e que nos últimos anos do ensino fundamental isso se torna evidente quando comparado aos anos anteriores, fato que também percebi durante minhas experiências com escola, em pesquisas, estágios, como professora e em conversas com outros professores e professoras.

Delimitei que esta pesquisa se daria em turmas de 8º ano levando em conta tanto a idade, que já é considerada uma idade na qual muitos/as alunos/as começam a se afastar das atividades de aula, como também o fato de que alunas e alunos desse ano escolar já possuem sete anos, no mínimo, de experiência com a educação física na escola, experiência significativa na composição dos significados atribuídos às aulas.

Também delimitei que a pesquisa ocorreria em duas escolas, para que duas realidades escolares diferentes pudessem ser observadas, com mais de um/a professor/a e com isso garantir uma variedade de situações e informações. A opção por duas escolas ocorreu não tanto no sentido de fazer comparações entre elas, mas no sentido de ter contato com escolas diferentes, conversar e dar voz a uma multiplicidade de alunos e alunas, que através de suas falas e ações, ajudassem a pensar e refletir sobre o *problema* da pesquisa.

Para tanto, as escolas participantes da pesquisa teriam que ter o seguinte perfil: ter, no mínimo, duas turmas de oitavo ano que de fato tivessem aula de educação física. Isso porque ainda é comum que a Educação Física seja vista como o tempo e espaço da recreação livre, apesar de todas as modificações que proporcionaram novos entendimentos para a área. Portanto, para que a pesquisa acontecesse, era importante que a educação física não fosse somente um espaço de lazer, da prática pela prática, mas fosse um tempo e espaço de aula, de aprendizado e que, através da participação nas atividades e interação com as propostas, ocorresse o ensino-aprendizado de seus conteúdos. Sendo assim, era premissa que os professores e professoras considerassem como importante para suas aulas que alunos e alunas participassem, não sendo livre a escolha em participar ou não.

Como ponto de partida na busca dessas escolas, identifiquei aquelas que participaram da pesquisa “Educação física escolar e igualdade de gênero: um estudo transcultural” (ALTMANN et al, 2011) que ficassem no município de Campinas-SP. Tal pesquisa foi realizada por um grupo de pesquisadoras, do qual participo e que é coordenado pela Profa. Dra. Helena Altmann. Essa pesquisa teve como objetivo analisar as relações de gênero que se estabelecem nas aulas de educação física das regiões metropolitanas de Campinas- Brasil e de Madri- Espanha, a partir de três eixos de análise: 1) as experiências de meninos e meninas com práticas corporais e esportivas dentro e fora da aula de educação física; (2) as percepções de meninos, meninas e docentes acerca dessas experiências; e (3) a compreensão de igualdades e

desigualdades de gênero na educação física. Para isso, foram aplicados questionários fechados para alunos e alunas e questionários abertos para professores e professoras. Na amostra total do Brasil, participaram 1732 alunos e alunas das duas últimas séries/anos do ensino fundamental, de 39 escolas públicas de cidades da região metropolitana de Campinas (ALTMANN et al, 2011).

O objetivo inicial, ao buscar as escolas que haviam participado de tal pesquisa, era estabelecer uma possível relação entre os dados obtidos nos questionários fechados com as entrevistas e observações das aulas que realizaríamos nesta pesquisa de mestrado.

Algumas escolas foram selecionadas com prioridade nas que se localizassem na região central de Campinas-SP, isso por ser uma região em que se encontrava mais de uma escola que havia participado da aplicação dos questionários e, também, porque essas escolas tinham ao menos duas turmas de oitavo ano. A busca pelas escolas começou logo após a autorização para a pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp que ocorreu no mês de Abril/2010.

Em somente uma escola participante da pesquisa anterior consegui contato e autorização para essa nova pesquisa. Sendo assim, por conta das dificuldades de comunicação com algumas escolas nas quais não foi possível estabelecer contato com a Direção, acabei me afastando da ideia de manter a relação direta entre as duas pesquisas e passei a tentar o contato com outras escolas da região central de Campinas-SP. No final dessa etapa de contato com as escolas, consegui a autorização de uma escola que participou da pesquisa anterior, a Escola Marta<sup>3</sup>, e de uma escola que não havia participado da pesquisa anterior, a Escola Paula. Essas duas escolas eram públicas e estaduais.

Os nomes das escolas foram trocados para se manter o anonimato, assim como são fictícios todos os nomes de alunos e alunas que aparecerão ao longo deste texto. É interessante observar o quanto nomear as coisas/ pessoas/ lugares também é uma maneira de legitimar e reconhecer certos lugares e posições sociais. Embora a maioria das escolas buscadas para esta pesquisa tivessem nomes masculinos- incluindo aquelas onde a pesquisa foi desenvolvida- escolhi para as escolas dois nomes femininos, de atletas que romperam com algumas barreiras, entrando em universos masculinos e conseguindo ser reconhecidas por desempenho e habilidade no esporte.

---

<sup>3</sup> Os nomes das escolas são fictícios.

O contato com a Escola Marta foi simples, o acesso à secretaria foi fácil e logo no primeiro contato fui atendida pela coordenadora. Expliquei a pesquisa, ela então me encaminhou para a vice-diretora, que demonstrou interesse e encaminhou para conversar com a professora de educação física, pois a escola somente autorizaria a pesquisa com a aceitação da professora. Conversei com a professora, que também foi bastante receptiva e aceitou a minha presença em suas aulas. Foram entregues os Termos de Consentimento Livre Esclarecidos (TCLE) para a Direção e para a professora. A professora explicou como organizava suas aulas e considerei que as mesmas se encaixavam no perfil desejado. Na segunda visita à escola, pude entrar, acompanhar a professora, ver sua aula e entreguei os TCLE para que todos/as alunos/as levassem para que seus responsáveis assinassem. Somente poderia ser entrevistado/a quem trouxesse a autorização.

Na Escola Paula, o processo foi mais longo. Na primeira visita, fui recebida somente pela Vice-Diretora, que disse se interessar pela pesquisa, mas que somente poderia iniciá-la depois da autorização da Diretora. Ela anotou meu telefone e disse que me retornaria até o final da semana. Sem nenhum contato no tempo previsto, depois de alguns dias, retornei à escola. Dessa vez, encontrei a Diretora, que ainda não havia sido informada sobre a pesquisa. Conversei com ela, que, assim como na escola anterior, condicionou a autorização da pesquisa à aceitação do professor. Retornei, então, no dia seguinte para conversar com o docente, que contou sobre suas aulas e aceitou a pesquisa. Os TCLE foram entregues e assinados e o mesmo procedimento de entrega dos TCLE foi realizado com todos os/as alunos/as.

### **2.2.1 As observações e entrevistas.**

Esta pesquisa teve como ponto de partida para compreensão do problema realizar entrevistas com alunas, alunos e professores. Através dessas entrevistas, tenho como foco ouvir os sujeitos em seus contextos. Realizei também observações das aulas, que tiveram o objetivo de ser uma ferramenta para auxiliar na organização e realização das entrevistas e na elaboração das análises.

Durante as observações, conheci as aulas, as turmas e seus perfis. Observei como o/a professor/a organizava os conteúdos e as aulas. Foi durante essas observações que

identifiquei como se davam as participações e não participações. Quem participava, como participava e o oposto também. A partir desses dados, organizei alunos/as por grupos, de acordo com as formas de participação e identifiquei nesses grupos quem havia autorização para participar das entrevistas.

As entrevistas foram do tipo Semiestruturadas, na qual seguimos um roteiro de perguntas que, no entanto, permite certa liberdade para conduzir a entrevista de acordo com as situações. As entrevistas ocorreram durante o horário da aula, no mesmo local e foram gravadas por um gravador de voz.

As primeiras entrevistas ocorreram individualmente. No entanto, percebi uma dificuldade em aprofundar as conversas, pois alunas/os ficavam tímidas/os, davam respostas curtas e simples. Pensando em possibilitar que alunas/os ficassem mais à vontade com as entrevistas, optei então em realizar as entrevistas seguintes em duplas, o que de fato melhorou a dinâmica das entrevistas, já que os/as entrevistados/as sentiam-se mais tranquilos/as por estarem com colegas e, assim, as conversas puderam se estender e aprofundar.

Finalizadas as observações das aulas e as entrevistas com alunos e alunas, foi agendado um dia e horário com o professor e com a professora, no qual retornei fora do horário de aula para realizar a entrevista com cada um. Essa entrevista ocorreu em um momento em que o professor e a professora estavam sem aula.

Permaneci na Escola Marta nos meses de Maio e Junho/ 2010 e na Escola Paula, nos meses de Setembro e Outubro/2010. No 8º ano A, da escola Marta, estive presente em sete aulas, que ocorriam às quintas-feiras, dessas sete aulas, em quatro realizei somente observações e nas outras três realizei as entrevistas. No 8º ano D, da Escola Marta, estive presente em nove aulas, que ocorriam às terças feiras, dessas nove, em quatro aulas realizei as observações e em cinco realizei as entrevistas. Esses números não incluem as visitas feitas nas escolas e a primeira observação da aula, na qual foram entregues os TCLE para alunos e alunas.

Na Escola Paula, estive presente em 10 aulas de educação física. As aulas das duas turmas aconteciam no mesmo dia da semana, às terças-feiras. Além disso, as aulas eram duplas, ou seja, cada turma tinha duas aulas seguidas de educação física. Nessa escola, em quatro aulas realizei somente observações e em seis aulas realizei entrevistas e observações.

Após essa fase, as entrevistas foram transcritas e cada entrevista recebeu um número de acordo com a ordem e a data da realização, para que assim pudessem ser identificadas e mantidas em anonimato.

### **2.2.2 Da organização das aulas**

Em cada uma das escolas a organização e estrutura das aulas eram realizadas de maneiras diferentes. Na Escola Marta, a professora trabalhava com uma dinâmica nomeada por ela de Aulas Teóricas ou Práticas. Nas aulas teóricas, privilegiava o tempo da aula para leituras, cópias de textos da lousa, discussão de algum assunto e/ou realização de trabalhos pelos/as alunos/as e, quando isso acabasse, caso ainda houvesse tempo, realizavam atividades práticas. Nas aulas práticas, o tempo de aula era todo utilizado para prática de atividades que envolviam o corpo em movimento e que eram inicialmente explicadas pela professora, que em seguida organizava grupos e iniciava a atividade.

Esses nomes de aulas práticas e teóricas eram utilizados pela professora e alunos e alunas para classificar as aulas. Essas propostas de aulas teóricas também são previstas no currículo do Estado de São Paulo para as aulas de Educação Física. Recorrentemente foi falado pela professora que se os/as alunos/as não se comportassem durante a aula prática, na aula seguinte teriam uma aula teórica, ou seja, esta era usada também em alguns momentos como castigo. Sendo assim, várias vezes alunos e alunas se vigiavam, pedindo ordem e obediência para não terem que fazer aula teórica. Em dois dias que estive presente na Escola Marta, as aulas foram somente teóricas, mas uma foi concluída com atividades práticas. Nas demais visitas, as aulas foram aulas práticas.

Na Escola Marta, as aulas práticas ocorriam no pátio, pois a quadra estava em obras. Nessas aulas, a professora explicava a atividade, organizava a turmas em grupos ou equipes dependendo da proposta. A professora acompanhava a atividade, mas não interferia, ficando geralmente observando as atividades.

Na Escola Paula, não havia essa classificação de tipos de aulas por teórica e prática. Nessa escola, o professor utilizava como referência para suas aulas os Cadernos do

Professor e do Aluno<sup>4</sup>, que fazem parte da implementação do Currículo do Estado de São Paulo. Nesse material, há alguns textos sobre diversos assuntos referentes aos conteúdos da Educação Física. O professor costumava realizar essa leitura em sala de aula e depois, na quadra, eram realizadas as atividades corporais propostas nesses Cadernos e outras atividades corporais que o próprio professor propunha. Não havia uma organização fixa para isso, houve aulas com a leitura desse material, outras sem, também aulas em que a leitura foi breve e outras que duraram o tempo todo de uma aula. Tal organização da aula parecia depender do que estava previsto no caderno para aquela aula: se estava previsto a discussão do texto, a turma realizava a leitura dele, se não havia essa previsão para aquele dia, não realizavam e se o texto fosse curto, pouco tempo se demoravam nessa atividade. Isso porque, para os textos, a turma somente realizava uma leitura, que algumas vezes foi toda realizada pelo professor e em outros momentos era feita pela turma, sendo que cada um lia um parágrafo. Encerrada a leitura, dirigiam-se para a quadra, sem discussões ou outro tipo de trabalho com esses textos. Quando saíam da sala, primeiramente havia um momento para que todos e todas se dirigissem ao banheiro para vestir a roupa exigida pelo professor. Depois, quem fosse participar da aula ficava no centro da quadra aonde o professor explicava a atividade. O professor explicava, fazia algumas demonstrações, discutia as regras e deixava que a turma se organizasse nas equipes e grupo. Iniciada a atividade, o professor ficava sentado junto à linha lateral da quadra. Diferentemente da professora da outra escola, ele apresentava uma postura mais ativa, intervindo na atividade e não apenas observando o que acontecia.

O foco das discussões sobre a não participação se dará em situações de aula que privilegiam o uso do corpo e do movimento. Isso se justifica com dois motivos. O primeiro é que, considerando a especificidade da educação física como sendo os conteúdos da cultura corporal, ponto como fundamental que esses conteúdos sejam também aprendidos com o corpo e o movimento, de maneira que ocorra uma apropriação desses conteúdos e que isso promova a autonomia nas suas práticas e nas escolhas de alunos e alunas. Isso não exclui outras possibilidades de trabalho com os temas, possibilidades que envolvam discussões, reflexões, pesquisas de caráter histórico, entendimento do contexto em que essas práticas foram construídas

---

<sup>4</sup> Material disponível pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, produzido a partir do currículo do Estado para cada disciplina. O Caderno do professor é composto por orientações de como lidar com os conteúdos do currículo apresentado como propostas de sequências de aulas. O caderno do aluno tem atividades, exercícios, textos, também sequenciados em aulas e ficam de posse dos alunos, como apostilas.

e ressignificadas, possibilidades essas que também proporcionam uma apropriação dos conteúdos pelos alunos e alunas. Mas, nas aulas observadas, isso não ocorreu. Sendo assim, a segunda justificativa é justamente que houve poucas aulas que apresentaram outro modelo que não o do aprendizado por meio da prática e as que ocorreram limitaram-se à leitura de textos pelo professor/a e/ou cópia de textos escritos na lousa, sem outras possibilidades ou que requeressem um envolvimento ativo dos alunos e das alunas.



### **3 PARA ALÉM DO BINARISMO PARTICIPAR X NÃO PARTICIPAR-PROTAGONISTAS, FIGURANTES, FLUTUANTES E EXCLUÍDOS/AS**

#### **3.1 A não participação nas aulas de educação física**

Com as modificações sobre o entendimento de educação física escolar e com as transformações na área ao longo dos anos, na década 1980, tem-se o início da crítica ao “paradigma da aptidão física” (BRACHT 1999). Essa crítica possibilitou que as aulas deixassem de ser entendidas como atividade física e passassem a ser entendidas como componente curricular obrigatório. Tal entendimento da educação física escolar como parte curricular, assim como as demais disciplinas escolares, proporciona a compreensão de que as aulas são dotadas de saberes e conteúdos que devem ser tratados pedagogicamente na escola.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996) Essa afirmação legitima a educação física como espaço de ensino-aprendizado e não mais como atividade extracurricular, recreativa ou livre. Ela concebe a Educação Física escolar como pertencente ao domínio da Educação e tal pertencimento faz com que o processo educacional seja princípio primordial e estruturador de sua prática. (VAGO, 2009). Com isso, proporcionar situações de ensino/aprendizado de seus conteúdos passa a ser o objetivo da educação física na escola, o que é distinto de conceber esse espaço como destinado à mera prática de atividade física.

Criar situações de aprendizado dos conteúdos da educação física envolve criar situações nas quais o corpo e o movimento estão envolvidos de maneira significativa. Por isso, participar da aula e das atividades propostas de maneira que esse corpo esteja em movimento é entendido como um dos elementos fundamentais, mas não exclusivos, para o aprendizado de seus conteúdos. Quando um/a aluno/a deixa de participar das atividades de aula, não as vivenciando com seu corpo e movimento, não ocorrem situações de aprendizado eficazes daquele conteúdo, ou seja, um aprendizado que possibilite que esses alunos e alunas apropriem-se dos conteúdos

específicos da educação física (o Jogo, a Ginástica, a Luta, o Esporte, a Dança) e sejam capazes de ter autonomia em suas práticas, tendo compreensão sobre estas.

Sendo a dimensão do corpo e movimento um elemento importante na educação física escolar, é facilmente identificado pelos/as professores/as um/a aluno/a que não está participando da aula. Geralmente são identificados/as como não participantes alunos/as que ficam sentados/as e que não estão fisicamente na proposta de aula. Em inúmeras pesquisas de educação física escolar esse grupo que não participa tem chamado a atenção, sendo muitas vezes o objeto de pesquisa.

Rogério Cruz de Oliveira, em sua pesquisa de mestrado que teve como objetivo “compreender como as diferenças são significadas e representadas pelos ‘atores sociais’ que compõe o universo simbólico das aulas de Educação Física” (2006, p. 9), percebeu a presença de grupos não participantes na escola em que realizava as observações. Oliveira constatou que sempre os/as mesmos/as aluno/as nunca participavam das aulas, sendo a seguinte uma das justificativas por ele encontradas:

o fato da não participação na aula dava-se, principalmente, pela vergonha da exposição. Meninas e meninos tinham vergonha de praticar a aula, fosse por características físicas- que pelas próprias transformações morfofuncionais da adolescência começavam a ficar evidentes- ou pela auto avaliação que não ‘levam jeito’ para o esporte. (OLIVEIRA, 2006, p. 50).

Raquel Stoilov Pereira e Evando Carlos Moreira (2005) analisaram a participação de 446 alunos/as de turmas de Ensino Médio de duas escolas públicas da cidade de São Paulo. Por meio dessa pesquisa perceberam que em 46% das aulas observadas não houve participação de todos os alunos/as, sendo considerado não participante quem estava de fora das atividades propostas por professores e professoras. Além disso, em 37,6% dos casos essa não participação ocorria logo que começava a aula, ou seja, aqueles/as que não iriam participar já se dirigiam às arquibancadas, sem em nenhum momento interagir com a aula.

O incomodo provocado em mim por essa mesma percepção de que existem alunas e alunos que deixam de participar das aulas de educação física me motivou a realizar a pesquisa que resultou em minha monografia de final de curso intitulada “Educação Física e adolescência: Professor, não vou participar da aula!” (JACO, 2008). Durante a pesquisa, com o objetivo de entender por que muitos/as alunos/as deixam de participar das aulas de educação física, entrevistei alunos e alunas de oitavo e nono ano de quatro escolas públicas na cidade de

Campinas-SP. Nessa pesquisa, buscava ouvir alunos e alunas que estivessem de fora das atividades propostas para a aula no intuito de identificar os motivos que os/as afastavam da aula. Foi entrevistado um total de 82 adolescentes, de quatro escolas diferentes e em cada escola observaram-se três turmas de nono ano e três turmas de oitavo ano. Portanto houve uma variedade de 24 turmas participando da pesquisa, sendo 12 turmas de oitavo ano e 12 turmas de nono ano, com aulas ministradas por seis professores diferentes .

As justificativas apresentadas por esses/as alunos/as para não estarem participando das atividades de aula foram as seguintes: 37 pessoas responderam com argumentos ligados a questões pessoais (Não saber jogar; Sentir-se constrangido/a por não saber jogar; Sentir-se constrangido/a por ouvir reclamações por não saber jogar; Não ter vontade/ motivação; Não gostar de vestir o uniforme exigido para a aula). Outras 21 pessoas responderam a mesma pergunta com questões ligadas à metodologia da aula (Não gostar das atividades propostas e de como são propostas; Não ter o que fazer – aulas não diretivas-; Não ter mais vaga nos times que estão jogando; entre outros); Outras 12 pessoas responderam não participar por ter atestados de saúde que os/as impossibilita de participar da aula; Sete pessoas responderam com questões ligadas aos grupos de amigos/as (o grupo de amigos/as está de fora da atividade; Não se dá bem com o grupo que participa). Três pessoas responderam não gostar da postura do professor/a durante a aula e três pessoas responderam não participar porque a quadra é descoberta e faz muito sol.

Todas essas respostas apontam que há vários fatores que podem contribuir para que alunos e alunas fiquem às margens da aula de educação física. Várias pesquisas também apontam a relação entre a não participação com o conteúdo proposto nas aulas. Muitas vezes, as aulas são organizadas de maneira a não favorecer situações de aprendizagem, mas somente a prática de uma modalidade esportiva ou tipo de jogo. Nesses casos, alunos e alunas que não se sentem satisfeitos ou seguros quanto as suas habilidades acabam afastando-se das atividades, pois não se sentem capazes de realizá-las (RANGEL, 1995). Quando não há situações de ensino-aprendizagem os/as professores/as acabam sendo apenas zeladores/as do espaço e material de aula (PAIANO, 1998). Sendo assim, as aulas são vistas como espaço somente de recreação, prática pela prática e o professor deixa de exercer sua função docente, de mediação de conteúdos. O/a professor/a atua somente cuidando para que não se perca o material disponível, apartando conflitos, organizando equipes e gerenciando o tempo da aula.

Mesmo que essa não participação afete tanto meninas e meninos, é significativamente maior o número de meninas que deixam de participar das aulas de educação física, conforme também observado durante minha pesquisa de monografia supracitada. Das 82 pessoas entrevistadas por não participarem das aulas, 67 eram meninas e 15 meninos, ou seja, 81% das pessoas que não participavam das atividades de aulas de educação física eram meninas.

Da constatação de que as meninas são maioria entre os/as não participantes das atividades das aulas de educação física, surgiu a ideia de pesquisar, durante o mestrado, como essa diferença se constitui nessas aulas. Por que mais meninas do que meninos deixam de participar da aula? Por que as meninas se sentem menos interessadas em se envolver com as atividades de educação física, principalmente quando estão na adolescência? Por que existe um grupo que participa e outro que não participa? Considerando que não participar é estar fisicamente fora da atividade, ou seja, aquelas pessoas que ficam sentadas, “fugindo” da aula, fazendo outras atividades que não são as solicitadas pelos/as professores/as/. Uma vez entendido que, para que haja aprendizado na educação física de seus conteúdos e conhecimentos, é necessário que alunos e alunas participem das atividades de aula.

### **3.2 Protagonistas, Figurantes, Flutuantes e Excluídos**

Com essas indagações apresentadas acima me dirigi a duas escolas públicas da cidade de Campinas-SP para observar as aulas de dois 8º anos em cada escola. Após essas observações entrevistaria as alunas e alunos que ficavam de fora das atividades, alguns e algumas que participam e os/as professores/as com o intuito de compreender os motivos da não participação dessas pessoas e verificar se de fato isso estava ocorrendo em maior número com as meninas e, em caso afirmativo, identificar os motivos disso.

Ao chegar à primeira escola (Escola Marta), estava ansiosa e esperando encontrar o tal grupo de alunas e alunos que ficam às margens da quadra, ou seja, esperava encontrar um grupo de pessoas sentadas enquanto outro participava das atividades da aula. Foi então que, como pesquisadora, fui surpreendida. Na Escola Marta não acontecia o esperado! Não havia um grupo de fora das atividades. Todos/ as estavam participando da atividade proposta pela professora. Nesse momento, inúmeras questões passam pela cabeça de uma jovem pesquisadora:

Será que estou equivocada? Será que terei que encontrar outra escola? Será que isso acontece porque estou aqui? Dei-me conta de que teria que lidar com o inesperado.

Com o passar das observações notei que o fato era recorrente nas demais aulas e parecia que não acontecia somente porque eu estava ali. A inexistência de um grupo que se coloca fisicamente de fora da aula e de todas as atividades de aula era uma realidade ali. Logo outras questões começaram a surgir a partir disso: Deveria buscar outra escola? Deveria usá-la como base para entender com pode ser possível que alunos e alunas participem igualmente das aulas de educação física?

Os questionamentos suscitados pelo inesperado exigiram a reconsideração de algumas premissas. Com mais algumas observações e reflexões pude perceber novas questões que aquele contexto me proporcionava. Inicialmente constatei que o fato de a totalidade de alunas/os estar presente na atividade não era sinônimo de todas e todos estarem de fato participando da atividade. Ao limitar o entendimento sobre Inclusão X Exclusão nas aulas de educação física a partir da lógica Dentro X Fora da atividade, a reflexão ficava restrita a uma lógica binária e reducionista.

Dentro dessa lógica binária, para incluir quem está de fora da atividade nas aulas de educação física “bastaria a simples solução de integrá-los ao restante da turma nas atividades desenvolvidas” (OLIVEIRA, 2010, p. 32). Essa ideia também já questionada por Oliveira é equivocada, porque não considera que alunos e alunas se apropriam de formas distintas da aula de educação física e que essa apropriação se dá na relação entre vários pontos que envolvem o nível individual (sentimentos, valores dos sujeitos) e o coletivo (escola, cultura, sociedade).

Foi ampliando esse olhar que pude notar que estar à margem das aulas de educação física na Escola Marta não se dava necessariamente pela exclusão física da atividade, mas na forma como alunos e alunas se relacionavam nas atividades e com as atividades. Ou seja, apesar de estarem fisicamente presentes, nem todas/todos participavam igualmente da aula. Nem todos/as de fato participavam da atividade, considerando que participar da atividade é interagir com a aula e com os demais alunos/as presentes, ser atuante, se apropriar do que acontece naquele tempo e espaço. Foi então, a partir dessa constatação, que percebi que, na Escola Marta,

dentro do espaço de aula, diferentes grupos se formavam. Esses grupos eram compostos por pessoas que se relacionam de diferentes maneiras com a aula.

Rogério Cruz Oliveira em sua tese de doutorado (2010) percebe que diferentes grupos ocupam a periferia da quadra nas aulas de educação física e de maneiras diferenciadas

Periferia na quadra não significa somente os arredores físicos ou os “cantos” do espaço escolar da quadra, mas também uma referência subjetiva aos tempos da aula de Educação Física vivenciados pelos alunos que se distanciam da proposta inicial do professor (OLIVEIRA, 2010, p. 109.)

Na escola Marta, havia um grupo que participava ativamente de todas as aulas, as pessoas desse grupo corriam atrás da bola, realizavam passes, negociavam as regras com a professora, executavam com ânimo e dedicação as propostas. A esse grupo chamarei, daqui por diante, Protagonistas. Tratava-se de um grupo que não ficava na periferia da quadra, pelo contrário, era um grupo que estava sempre no centro da aula e nunca deixavam de participar.

Enquanto isso, havia um grupo de Figurantes, ou seja, um grupo formado por quem também estava presente na atividade, mas mal se mexia em jogo, era como se não estivessem lá, invisíveis ao jogo e a sua dinâmica, ou visíveis por se esquivarem, gritarem de medo e ocuparem a periferia da aula. Essas pessoas quase não realizavam passes ou dribles quando necessário, não demonstravam interesse em participar, evitando executar o que a professora pedia.

Também havia outro grupo que estava na periferia dessas aulas: grupo aqui nomeado como Flutuante. Ele era formado por quem, em algumas aulas ficava como Figurante nas atividades, em outros momentos participava ativamente, ou seja, quem não se coloca fixamente em nenhum grupo, mas flutua, passeia, entre os outros grupos que configuravam aquele espaço de aula.

Durante um jogo de queimada<sup>5</sup> observado em uma das turmas essa diferença nas maneiras que os grupos participam da aula se tornou mais evidente: Durante o jogo, as

---

<sup>5</sup> Jogo de queimada: Jogo com duas equipes. Cada uma ocupa uma metade da quadra. Com uma bola, a equipe deve “queimar” alguém da equipe adversária. Isso acontece quando se arremessa a bola em alguém da equipe adversária e a bola toca em seu corpo. Quem for “queimado” fica no cemitério que é uma área atrás da quadra da equipe adversária. Do cemitério, o “queimado” pode tocar a bola novamente para sua equipe ou “queimar” alguém da equipe adversária

equipes, que eram mistas, ficaram divididas ao meio. Geograficamente, em um lado do campo, os meninos e, do outro, as meninas. As meninas mal se mexiam, pois a bola ficava a maior parte do tempo em posse dos meninos e eles somente tentavam queimar os meninos. As meninas ficavam em quadra, mas somente para “fazer volume”, pois os meninos nem mesmo olhavam para elas para tentar queimá-las. E quando algum menino mirava em uma das meninas, na primeira tentativa ela era queimada e ia ao cemitério, onde continuava a observar o jogo animado entre meninos. Essas meninas representam, nessa atividade, o grupo de Figurantes, já que estão presentes fisicamente na atividade, mas fogem da proposta que seria jogar, interagir, desenvolver as habilidades relacionadas ao jogo.

Enquanto isso, os meninos da turma e duas meninas se jogavam no chão, corriam atrás da bola, brigavam, tentavam infringir as regras, negavam quando haviam sido queimados. Esse grupo é composto pelos/as protagonistas da atividade.

É interessante notar que o grupo Flutuante ficava em atividades como essas, que eram propostas pela professora, com pouca participação, quase sem interagir, mas em outros momentos, nos quais a professora deixava a turma livre para realizar o que quisessem, ele se organizava e interagia com atividade que se dividia em grupos formados por elas.

Sendo assim, apesar do fato de que nas aulas observadas nessa escola não se notava um grupo de pessoas visivelmente fora das atividades de aula, havia a constituição de periferias pela forma de apropriação do tempo e espaço de aula. No entanto, na escola Marta, essas periferias eram povoadas pelas meninas.

De acordo com as observações, constatou-se que, nas duas salas observadas nessa escola, todos os meninos das duas turmas foram considerados do grupo “Protagonista”, ou seja, participavam ativamente de todas as atividades propostas pela professora e somente duas meninas de cada turma se enquadraram nesse perfil, totalizando quatro meninas Protagonistas. Enquanto isso, os outros dois grupos, Figurantes e Flutuantes, eram povoados pelas demais meninas das salas.

Desse modo, apesar de, em um primeiro olhar, parecer que todas e todos participavam das aulas nessa escola, percebi que as meninas tinham pouca atuação na dinâmica das aulas, havendo uma enorme discrepância entre as maneiras como os meninos e as meninas se comportavam e atuavam nas atividades. No geral, essas meninas assumiram uma postura passiva

diante das atividades e, por isso, não atuavam de maneira significativa nos jogos propostos pela professora e executavam outras propostas de atividade menos vezes que os meninos, como nas atividades em que a professora trabalhou habilidades de modalidades esportivas através de circuitos. Nesses circuitos, havia quatro estações diferentes, em cada estação alunos/as e alunas deveriam fazer atividades diferentes, conforme descrevo agora: 1- uma bola de vôlei para toque em roda; 2- uma fila de cones e uma bola de basquete para realizar o drible entre os cones; 3- uma fila de cones e uma bola de futebol para o drible do futebol, finalizando com um chute em direção a uma parede onde um/a colega ficaria de goleiro/a; 4- Duas mesas de Tênis de Mesa, nas quais em uma ficava quem tinha mais dificuldades e em outra quem tinha menos dificuldade.

A professora organizava a turma em quatro grupos mistos, direcionava cada grupo para uma atividade e, de tempos em tempos, esses grupos trocavam de estação. Nessas aulas, a professora observava a ação dos/as alunos/as e, além disso, ficou algumas vezes no Tênis de Mesa jogando com quem estivesse lá. Nessas estações formavam-se filas para a execução da atividade e as meninas ocupavam sempre o fim das filas. A maioria das meninas costumava realizar a atividade da estação uma única vez e depois ficavam conversando, deixando os meninos passarem em sua frente. Além disso, durante as atividades propostas pela professora, muitas meninas demonstraram-se frágeis, sensíveis, não habilidosas, enquanto os meninos demonstravam força, agilidade, virilidade.

Tais reflexões foram fundamentais para ampliar minha visão do que é participar das aulas de Educação Física e me proporcionou um novo olhar que foi importante para as visitas à Escola Paula. Isso porque, ao iniciar a pesquisa na escola Paula, novamente encontrei um grupo que se colocava fisicamente fora das aulas. Talvez se não tivesse me atentado para o fato de que não é somente quem está de fora da atividade que pode não estar participando efetivamente dela, limitaria meu olhar para observar como se dá a não participação somente desse grupo que ficava fisicamente excluído das atividades.

Em todas as aulas observadas na Escola Paula havia um grupo que ficava fisicamente instalado fora das atividades de aula e que ocupava sempre o mesmo lugar: um degrau atrás de uma das traves da quadra. Esse grupo se instalava logo no início da aula, quando o professor abria o portão de acesso à quadra, e se colocava nesse grupo quem estava sem uniforme para a aula de educação física: quem vestia calça jeans. Esse grupo que estava de fora

da atividade usava o tempo para conversar entre si, ouvir música, deitar no colo dos/as colegas, conversar pelo alambrado com alunos do 9º ano, que costumavam ficar no pátio “matando aula”.

No início do ano letivo, o professor dessa turma determinou que somente poderia participar da aula de educação física quem estivesse com roupas adequadas à prática de atividade física, considerando inadequado o uso de calça jeans e calçados que não fossem o tênis. Por isso, quem estivesse de calça jeans não poderia participar da aula e receberia um ponto negativo que seria subtraído de sua média final. Portanto as principais características desse grupo formado por quem ficava de fora da atividade era que, além de ocuparem o fundo da quadra, estavam vestindo calça jeans. No entanto, várias vezes foram observadas alunas e alunos que estavam com o uniforme adequado para a aula e que, mesmo assim, após o início das atividades, colocavam-se nesse espaço.

Esse grupo tinha seus/suas integrantes assíduos/as (Excluídos da aula) e esporádicos/as. Ou seja, os excluídos ficaram de fora das aulas observadas e os/a Esporádicos ficavam de fora somente em algumas aulas. No entanto, a existência desse grupo visível não exclui a existência de um grupo da periferia formado por quem não atua como protagonista nas atividades, ou seja, por quem atua como figurante nas aulas. Desse modo, nas aulas de educação física na Escola Paula havia quatro grupos diferentes: Protagonistas, Figurantes, Flutuantes e Excluídos.

Assim como a configuração dos grupos nessa escola era diferente da escola Marta, também foi possível perceber que, na Escola Paula, não eram somente as meninas que povoavam a periferia, mas alguns meninos também. Isso pôde ser percebido logo de início, pois assim como notei a existência de um grupo fisicamente fora das atividades de aula, percebi a presença de meninos nesse espaço. No entanto, a quantidade de meninos que o povoavam era inferior do que a quantidade de meninas. Isso se repetia em todas as aulas, ou seja, a quantidade de meninos fisicamente fora da atividade (ocupando o grupo dos excluídos) existia, mas nas aulas observadas nunca foi maior do que a quantidade de meninas. Por exemplo, na primeira aula observada no 8º C, foi votado<sup>6</sup> pela turma o jogo de Taco<sup>7</sup> e nessa aula oito meninas ficaram de

---

<sup>6</sup> Nesta aula, o professor sugeriu três jogos que haviam sido abordados ao longo do bimestre e a turma votou em qual queria jogar. As opções foram Frisby, Taco e Base 4.

<sup>7</sup> Jogo de Taco: é um popular jogo de rua. Seu nome varia de acordo com a região do país: bet, bets, tacobol, betombro, betcha, é jogado em duplas. Uma dupla é responsável por arremessar com as mãos a bola que deve ser rebatida com um taco pelos integrantes da outra dupla.

fora e apenas um menino. Somente em uma observação isso não ocorreu, foi na primeira aula observada no 8ºD, na qual a turma votou pelo jogo de Base 4<sup>8</sup> e, neste dia, 4 meninas e 4 meninos não participaram da atividade, ou seja, um número igual de meninos e meninas excluídos. Nas demais observações realizadas nas aulas da Escola Paula, as meninas sempre foram a maioria que ocupava esse grupo de excluídos.

O professor realizava um controle no diário de sala no início da aula na quadra, indo até o grupo de pessoas que estavam sem uniforme e anotava os nomes de quem estava por ali. Essa foi a única interação com esse grupo durante as aulas, pois, após anotar os nomes, o professor ficava na lateral da quadra acompanhando a atividade.

Analisando esses dados dos diários de sala do professor, pude ter ideia de quem costumava não levar uniforme para a aula e assim acabava ficando excluído da atividade. Pensando que todos estão passíveis de esquecer uma vez o uniforme, busquei identificar quem esqueceu no mínimo 30% das 18 aulas do bimestre, ou seja, quem esqueceu no mínimo em seis aulas.

No 8º D, no terceiro bimestre, ocorreram 18 aulas e 11 pessoas esqueceram o uniforme no mínimo seis aulas. Destas 11 pessoas, oito são meninas e três são meninos. Duas meninas não levaram uniforme em 12 aulas e um menino e uma menina que não levaram o uniforme em 10 aulas. No quarto bimestre, ainda no 8ºD, do total de 10 aulas, temos 12 pessoas que não levaram uniforme ao menos em 30% das aulas. Sendo nove meninas e três meninos. Dessas 12 pessoas que estavam sem uniforme, oito também deixaram de participar mais de 30% das aulas no bimestre anterior ou seja, há quatro pessoas novas na lista. Esses dados nos apontam que, apesar de meninos e meninas esquecerem algumas vezes de levar o uniforme, de fato há um número muito maior de meninas que não levavam o uniforme e que a frequência de algumas meninas nesse grupo é muito alta. Alguns dados chegam a ser alarmantes dessa realidade, pois pensando que houve 18 aulas e que existem alunas/os que não participaram de 12 aulas, podemos considerar que essas pessoas praticamente não participam de nenhuma das atividades de aula.

---

<sup>8</sup> Jogo de base 4: Formam-se duas equipes, semelhante ao Beisebol. Uma equipe faz uma fila para rebater a bola e a outra equipe se distribui pela quadra para buscar a bola rebatida e tentar queimar o rebatedor que estiver fora de alguma base. Se isso ocorrer, ele é eliminado. A bola é arremessada à primeira pessoa da fila, que rebate e deve percorrer 4 bases dispostas na quadra. Cada pessoa que percorre as 4 bases sem ser queimada, marca 1 ponto para sua equipe. Depois que todos/as tentarem rebater 1 vez, as equipes trocam de função.

Além disso, foi observado em várias aulas meninas não participando mesmo vestindo o uniforme exigido, somente uma vez um menino que estava com o uniforme deixou de participar. Mas foi comum notar que algumas meninas que costumavam não levar o uniforme e quando levavam também não participavam da aula. Das nove meninas que estavam sem o uniforme em mais de 30% das aulas, três delas também não participaram em dias que estavam com uniforme. Rafaela<sup>9</sup> era uma delas que, em três aulas observadas, somente colocou o uniforme na segunda aula. Isso acontecia pois as aulas de educação física nessa turma eram duplas (duas aulas de 50min seguidas) e entre as duas aulas havia o intervalo.

Além disso, quando estavam com uniforme e participavam da aula, os alunos pertencentes a esse grupo de excluídos costumaram ter uma participação pouco expressiva, tocavam poucas vezes na bola, ou logo desistiam e sentavam, ou seja, eram Figurantes na atividade, como pode ser visto nos casos de Tábata e Helena. Em uma das aulas que observei, Tábata levou o uniforme, mas ficou o jogo todo de “queimada diferente<sup>10</sup>” no fundo da quadra, sem se mexer. Helena, nas vezes em que levava o uniforme ficava a maior parte do tempo fora das atividades, sentada com quem não havia levado. Túlio, nas vezes em que levou uniforme participou dos jogos todo o tempo, mas não se destacava nos jogos, apesar de mostrar interesse, tocava pouco na bola.

No 8º. C da escola Paula a situação é um pouco diferente. O grupo que não leva uniforme não era tão fixo. Quase todos/as da turma deixaram de levar pelo menos uma vez, mas são poucos os que não levaram em mais de 30% do total de aula. No terceiro bimestre, somente quatro pessoas deixaram de levar uniforme em no mínimo 30% do total de 18 aulas e dessas quatro pessoas, três foram meninas e um menino. No quarto bimestre, foram três alunas que deixaram de levar uniforme mais de 30%. Essas três meninas não levaram uniforme em mais de 50% das aulas observadas, além disso, uma delas, Tônia, em uma aula na qual estava de

---

<sup>9</sup> Todos os nomes que serão apresentados ao longo do texto são fictícios

<sup>10</sup> Queimada diferente: Jogo em que há duas equipes, cada uma ocupa um lado da quadra. Na linha central da quadra são colocadas várias bolas. Para iniciar o jogo as duas equipes se posicionam no fundo de sua quadra. Dado o sinal de início do jogo, as duas equipes correm para tentar pegar as bolas que ficaram no centro da quadra. Quem estiver com posse de bola pode tentar “queimar” o adversário/a, arremessando a bola que deve tocar em qualquer parte do corpo do/a adversário/a. Se a bola tocar no adversário essa pessoa é considerada “queimada” e fica do lado de fora da quadra. Se o/a adversário/a segurar a bola com as duas mãos sem deixar cair, escolhe alguém que está fora para retornar. Isso tudo ocorre de maneira dinâmica, pois existem várias bolas em jogo. É considerada vitoriosa a equipe que eliminar primeiro todos/as adversários/as.

uniforme, ficou sentada e em outra aula na qual as três levaram uniforme, ficaram de figurantes saindo da atividade a todo momento.

Nessa turma, sempre havia pessoas diferentes nesse pedaço de excluídos da atividade, mas era rotativo, ou seja, 12 pessoas passaram uma vez nesse pedaço por estarem sem o uniforme da aula, sendo oito meninas e quatro meninos.

Na Escola Paula, várias meninas agiam como Protagonistas, em um número maior do que na Escola Marta. Mais precisamente no 8<sup>o</sup>C havia um número maior de meninas que participavam como protagonistas das atividades. Além disso, quatro dessas meninas (Vivian, Jéssica, Tainára e Ariele) apresentavam o perfil de líderes da turma.

Já o grupo de Figurantes nessa escola também era povoado somente pelas meninas. Nesse grupo se encontravam meninas que em todas as aulas levavam o uniforme, se colocavam na atividade, mas que não interagiam ou se destacam na mesma.

A partir desses dados apresentados, compreende-se que estar na periferia da quadra não é somente estar de fora das aulas de educação física. Estar de fora das aulas de educação física, pode ser uma das formas de estar às margens do processo de ensino aprendizagem, mas existem outras formas de povoar as margens da aula. No entanto, apesar de todas as formas distintas de povoar a periferia das aulas, ela é formada, sobretudo, pelas meninas e isso pode ser observado nas duas escolas frequentadas para essa pesquisa, nas quais notaram-se configurações diferentes nas formas de participar e não participar das aulas.

A partir das observações e entrevistas realizadas nas duas escolas observadas, apresentarei nos próximos capítulos discussões e reflexões no sentido de compreender os fatores que favorecem a formação da periferia das aulas de educação física nas duas escolas públicas de Campinas visitadas. Mas, sobretudo, tais reflexões focarão em analisar como esses fatores atuam na formação de periferia majoritariamente feminina.

## **4. ALGUMAS QUESTÕES DE FORA DA ESCOLA DENTRO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Para compreendermos as diferentes formas de participação nas aulas de educação física de alunos e alunas entrevistados/as nessa pesquisa, precisamos também “sair” da escola.

É certo que as relações que se estabelecem na escola e nas aulas de educação física têm grande influência na vida de alunos e alunas, mas não são a única fonte de formação dos sujeitos no que se refere a práticas corporais. A escola não recebe “tábuas rasas”, alunas e alunos sem bagagem de vivência, sem experiências sociais que extrapolam os muros da escola. Portanto, para pensarmos sobre as relações que se estabelecem nas aulas de educação física, é importante que também olhemos para o que alunos e alunas trazem de fora, a partir de outras experiências, vivências, realidades e que contribuem e interferem nas suas ações e relações com a aula de educação física.

Para isso, é necessário o entendimento de que nossos/as alunos/as são seres culturais, ou seja, conforme apresenta Clifford Geertz (1989), é necessário que entendamos que todo ser humano é amarrado em teias de significados e a cultura seria essas teias e suas significações. Sendo assim, os alunos e alunas que estão na escola atribuem significado às diferentes práticas corporais não somente pelas informações que a escola e, mais especificamente, a educação física fornecem. Mas também pelos sentidos, vivências, valores, normas, que a cultura na qual estão inseridos/as entende tais práticas corporais, ou seja, por uma rede de representações que vai moldando cada aspecto da vida social, inclusive sobre os saberes que circulam nas aulas de educação física.

A escola é apenas um dos locais de experimentação e vivência de nossos alunos e alunas, sendo assim, as experiências na rua, em casa, nos clubes etc, além da escola, estão tecidas nas significações que prevalecem em cada contexto, pois sabe-se “que toda prática social tem uma dimensão cultural” (HALL, 1997, p.33).

Nesse sentido, Tarcisio Mauro Vago (2009) nos diz que a escola é lugar “de” cultura, “das” culturas e “entre” culturas. Quando ele enfatiza o termo “de” culturas está nos atentando para o fato de que os envolvidos na escola são produtores de cultura e produzidos nas culturas em que estão envolvidos. Sendo assim, a escola é um lugar de produção de

conhecimentos, com suas características próprias, mas também é local no qual seus integrantes (alunos, alunas, professores, professoras, funcionários, funcionárias) “encontram maneiras de ser, de partilhar sentimentos e experiências” (VAGO, 2009, p. 27). Essas experiências são tanto as vividas dentro quanto fora da escola e vão constituindo os sujeitos, suas relações e maneiras de ser na escola. Assim, compreende-se que

As relações entre as práticas escolares e as outras práticas sociais assumem um caráter que não é nem o de reprodução pura e simples e nem tampouco o de oposição: trata-se de uma relação de tensão permanente entre elas. (VAGO, 2009, p.28)

Alfredo Veiga-Neto (2000), também nos ajuda a pensar sobre essa tensão permanente nos dizendo que “não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder” (p. 40).

O poder compreendido, conforme Foucault (1993) apresenta, não como algo que se possui, não sendo uma força localizada em algo ou alguém, mas como uma ação sobre outras ações, ou seja, não uma ação direta sobre os outros, mas sobre as ações dos outros. Sendo assim, Veiga-Neto coloca que “o poder não é repressivo nem destrutivo, mas sim produtivo” (2000, p. 63), produtivo de saberes, estratégias, outras ações.

Em relação às aulas de educação física, essas tensões vão compondo as diferentes perspectivas e entendimentos de cada aluno/aluna, vão produzindo saberes, formas de agir, de participar das práticas corporais de maneira únicas a cada um. Pois, conforme Geertz nos afirma, ser humano é ser individual e “nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais” (1989, p.64). Sendo assim, cada um e cada uma dá forma, objetivo, ordem, de maneira singular à cultura. O autor ainda diz que da mesma maneira que a cultura nos organiza como sendo todos os seres-humanos ou como uma espécie única, também pela cultura nos compomos como únicos e como indivíduos separados.

Sendo assim, não são somente as informações que adquirem nas aulas de educação física que compõem os sentidos atribuídos por alunos/as às práticas corporais e à própria aula. Antes mesmo de entrar na escola, alunas e alunos já vivenciam seus corpos de diversas maneiras e intensidades distintas. Sejam nas brincadeiras de rua, em escolas de esporte, a partir de informações vindas da mídia, da família e do grupo social em que convivem. Isso vai

constituindo a visão e relação com o corpo e movimento de cada um/a, como nos apresenta Ana Carolina Rigoni:

Convivemos diariamente com os diversos grupos sociais e culturais, ou seja, nossos pais, amigos, com o grupo escolar etc. Sendo assim, todas as nossas representações de corpo são construídas social e culturalmente, expondo, em certa medida, a questão da diversidade corporal existente na sociedade e conseqüentemente na escola. (RIGONI, 2010, p.137)

A autora nos mostra ainda como as relações que alunas e alunos têm com seus corpos são influenciadas por vivências culturais de outros contextos sociais, tendo impacto na escola. Em sua pesquisa sobre a relação de meninas evangélicas com seus corpos, traz exemplos dessa diversidade corporal influenciada por experiências extraescolares, mas que de alguma maneira interferem na educação física escolar.

A forma de correr, o modo como saltam obstáculos, as maneiras como acompanham os gestos propostos em uma aula de dança e até mesmo a dificuldade em sentar no chão, porque a saia que vestem dificulta esse tipo de movimento, são alguns exemplos nos quais as meninas evangélicas podem diferenciar-se das outras (RIGONI, 2010, p.144)

Tal citação não se limita a explicar que meninas evangélicas possuem relações com o corpo diferente das demais meninas, mas nos faz atentar para o quanto experiências e entendimentos sobre o corpo adquiridos fora da escola compõe quem são as alunas e os alunos que encontramos nas escolas. O que nos ajuda a pensar como o meio cultural e social influencia nos entendimentos e usos do corpo, não sendo a educação física e a escola as únicas responsáveis nesse processo.

Até mesmo o entendimento que alunas e alunos têm sobre as práticas corporais e as aulas de educação física são formadas por diferentes fontes de informação, sejam elas as mídias, a própria escola, o/a professor/a de educação física e suas aulas, as relações sociais e a família e suas experiências pessoais com o corpo e o movimento. Essa visão sobre as aulas de educação física e as práticas corporais atua também nas maneiras como os sujeitos vivenciam seus corpos na escola e nas aulas de educação física. A partir disso, não basta fecharmos nosso olhar para as aulas de educação física para compreendermos as diferentes maneiras de participar da aula. É importante que ampliemos o olhar para as experiências vividas fora da escola e como tais experiências se manifestam e interagem com o cotidiano das aulas.

#### **4.1. Vivências com o corpo experimentadas fora da educação física escolar interferindo na educação física escolar**

Durante as entrevistas, buscou-se verificar, entre outras questões, como a família atua dando apoio social para alunas/os participarem das aulas de educação física e/ou práticas corporais fora escola, fosse em instituições formais como Academias, Clubes, e “Escolinhas”<sup>11</sup> ou em momentos livres, como prática de lazer em ruas, parques etc. Nesta pesquisa, foi considerado como “Apoio Social” os incentivos verbais e em ações diretivas recebidos pelos/as alunos/as. Sendo, então, as atitudes dos familiares que direcionam para inclusão em práticas corporais assim como as falas e ações desses familiares motivando alunas e alunos a participarem de práticas corporais tanto na escola como fora da escola. Para saber sobre isso, durante as entrevistas, questionou-se o/a entrevistado/a se percebia receber apoio de seus familiares, questionou-se como percebia receber esse apoio, o que seus familiares falavam e o que faziam em relação a esse assunto.

Por meio desse assunto foi possível verificar como os/as alunos/as percebem que o seu meio familiar compreende e atribui relevância para a educação física e as práticas corporais. Além disso, por meio dessa discussão foi possível compreender como esse apoio social de familiares pode influenciar nas maneiras de ser e estar no tempo e espaço das aulas de educação física.

Essa influência se dá, pois, conforme já apontado anteriormente, nossos alunos/as são seres culturais e a trajetória pessoal de cada um e cada uma nas práticas culturais vai compondo quem são, como entendem seu corpo, como se relacionam com ele e com as práticas corporais. Os costumes e valores familiares fazem parte da teia de significados que compõem a cultura e são exemplo de como algo externo à escola e às aulas de educação física atua na composição dos significados de cada um/a em relação aos saberes que circulam na escola e nas aulas de educação física.

Pensar na trajetória de cada aluno/aluna não se limita a pensar sobre os incentivos que cada um/a recebe, mas é possível pensar como esses incentivos influenciam gostos, interesses e vivências. Tais vivências com o corpo e com o movimento experimentadas

---

<sup>11</sup> Nesse termo estão sendo consideradas atividades regulares, formais, em instituições como clubes, academias etc, que têm o foco no ensino-aprendizagem e treinamento de modalidades esportivas, também conhecidas por “Escolas de Esporte”. A opção na utilização do termo “Escolinha” foi feita por ser assim que nas escolas pesquisadas os/as alunos/as e professor/a se referiram a essa prática.

fora da escola também vão influenciar nos saberes e entendimentos que alunos/as levam para dentro da escola, compondo a escola como um lugar De cultura, Das culturas e Entre culturas (VAGO).

Sobre o “Apoio Social” que alunos e alunas percebem receber de seus familiares, na Escola Marta, na qual alunas e alunos estão divididos em três grupos de acordo com as formas de participação (Participantes/ Figurantes/ Flutuantes), foram entrevistados/as 10 Protagonistas (oito meninos e duas meninas), nove Figurantes (todas meninas) e seis Flutuantes (todas meninas). Nessas entrevistas obtiveram-se os seguintes dados sobre se alunas e alunos recebem apoio para participarem de aulas de educação física, práticas corporais institucionalizadas (que daqui por diante chamaremos de “Escolinhas”) e/ou práticas livres (na rua, parque, em casa) ou se não recebem nenhum apoio:

Quadro 1- Apoio Social da família para o grupo Protagonistas na Escola Marta

Entrevistado/a	Recebe apoio para educação física	Recebe apoio para participar de atividades institucionalizadas	Recebe apoio para atividades livres	Não recebe nenhum apoio
Artur		x		
Liza	x	x		
Guilherme		x		
João		x		
Milena	x	x		
Marcio		x		
Luís		x		
Diego			x	
Fidelis			x	
Gustavo		x		

No grupo de Protagonistas entrevistados/as, todas e todos citaram que recebem algum tipo de apoio social da família. As duas meninas citaram receber apoio para a prática de atividade física em instituições formais fora da escola, como para participar das aulas de educação física. Nenhum menino citou receber incentivo na forma de ações diretas para a participação nas aulas de educação física, sendo incentivados para práticas fora da escola. Seis pessoas recebem apoio para atividades em “Escolinhas” e duas pessoas para práticas não institucionalizadas como “Jogar na rua”. Somente as duas meninas do total de Protagonistas citaram que, além do apoio para práticas fora da escola, recebem também para aula de educação física.

Esses dados nos mostram que é baixo o apoio de familiares para que alunos/as que assumem uma postura de protagonistas nas aulas observadas na Escola Marta participem de fato da aula. Os incentivos da família, então, não foram determinantes para que essas/es alunas e alunos participem ativamente das aulas.

Esse grupo de Protagonistas, no entanto, recebeu mais apoio para atividades fora da escola. O aluno Artur, quando perguntado se recebia algum tipo de apoio de sua família para participar da aula de educação física, respondeu: *Para Educação Física não, mas para escolinha de futebol.*

Outro aluno, Márcio, quando questionado sobre os incentivos que recebe da família respondeu

*Eu e meu irmão jogamos bola, ele joga no Guarani. Meu pai que incentiva a gente a fazer preparo físico, correr, alimentação.*

Vários relatos parecidos com esses foram narrados pelos/as integrantes do grupo de Protagonista.

*Desde pequenininha, meus pais sempre fizeram esportes. Desde os quatro anos eu faço vôlei...Eles (os pais) me apoiam pra caramba, falam que eu tenho que me esforçar, porque não é só no clube que eu tenho que mostrar o que sei . (aluna Liza –Protagonista Escola Marta- pratica vôlei, futebol e judô no clube)*

*Meu pai fala para praticar esporte porque...para eu participar de uma olimpíada, então ele fala para eu praticar muito (aluno Luiz-Protagonista Escola Marta, pratica Judô e tênis)*

Situação um pouco diferente apareceu nos demais grupos. Das nove meninas Figurantes entrevistadas na escola Marta, três dizem que não recebem nenhum tipo de apoio (nem para participar das aulas de educação física e nem mesmo para atividades fora da escola). Uma garota afirmou receber apoio para participar das aulas de educação física. Duas disseram que a família incentiva à prática de atividade institucionalizada, mas nenhuma delas de fato frequenta essas atividades, como no caso da aluna Márcia:

**Márcia** (Figurante Escola Marta): *Minha mãe, meu pai e minha vó, eles, me apoiam a fazer...tipo Karatê, ballet.*

**Pesquisadora:** *E você faz alguma atividade fora aqui da escola?*

**M:** *Não. Só aqui na escola.*

Além disso, três citaram receber apoio para práticas informais com o intuito de promoção da saúde e estética, apresentadas em falas como: - *Minha mãe me incentiva a fazer caminhada* (Amanda.) ou “*Tem que fazer exercício...que é bom.*”(Julia)

Quadro 2. Apoio Social da família para o grupo de Figurantes na Escola Marta

Entrevistada	Recebe apoio para educação física	Recebe apoio para participar de atividades institucionalizadas	Recebe apoio para atividades livres	Não recebe nenhum apoio
Catia		X		
Guilhermina	X			
Livia				X
Marcia		X		
Amanda				X
Julia			X	
Branca				X
Aline			X	
Sueli			X	

Percebe-se que, enquanto no grupo formado por protagonistas todos/as recebem algum tipo de apoio social de seus familiares, aparece aqui nas falas das Figurantes um dado novo, algumas meninas deixam de receber qualquer tipo de apoio. Além disso, enquanto os incentivos recebidos pelos/as Protagonistas são, inclusive, manifestados em ações diretas no sentido de praticar esportes fora da escola. As meninas Figurantes, por sua vez, recebem incentivos mais discursivos no sentido de que são voltados para uma fala de que cada indivíduo deve preservar e cuidar de sua saúde.

Já as meninas Flutuantes da Escola Marta, de seis entrevistadas, duas também citaram não receber nenhum tipo de apoio para participar de atividades corporais. Uma citou receber apoio social para participar das aulas de educação física e três citaram que o apoio estava ligado a práticas informais com fins para saúde. Nesse grupo, nenhuma menina recebe apoio para práticas formais.

Quadro 3. Apoio Social da família para o grupo de Flutuantes na Escola Marta

Entrevistada	Recebe apoio para educação física	Recebe apoio para participar de atividades institucionalizadas	Recebe apoio para atividades livres	Não recebe nenhum apoio
Lorena			X	
Marta	X			
Joana			X	
Talita			X	
Maria				X
Brenda				X

Mas o que os dados desses quadros todos nos dizem? Todos esses dados vão apontando um caminho do que é valorizado pelos familiares desses alunos e alunas no que se refere às práticas corporais. Ao pensarmos no que é valorizado pelos familiares em relação às práticas corporais podemos pensar quais são os entendimentos e significados que o meio familiar atribui não somente as práticas corporais como um todo, mas como entendem a educação física, qual o lugar da educação física para essas pessoas e como isso se relaciona com o gênero.

Percebe-se uma escassa quantidade de referências positivas da família no que se trata da educação física escolar. No total foram entrevistadas 15 meninas que possuem pouca participação nas aulas de educação física na Escola Marta (dado obtido somando o grupo de Flutuantes e Figurantes) somente duas meninas recebem apoio social para participar das aulas de educação física. Um número próximo dos/as protagonistas, no qual somente duas integrantes desse grupo recebem apoio para a aula de educação física, mas que em proporção são dados bem distintos: 100% das meninas protagonistas recebem apoio social para a E.F. Escolar, e 13.3% das meninas de pouca participação recebem incentivo para a E.F. escolar. Ou seja, para as meninas o apoio social da família para participar das aulas de educação física é algo que faz diferença no cotidiano das aulas. O que não foi significativo para os meninos protagonistas, pois eles recebem esse apoio, sobretudo, para as atividades formais fora da escola.

Outro ponto que merece uma reflexão é que há uma diferença significativa nos direcionamentos do apoio social para as práticas corporais realizadas fora da escola. A maioria do grupo Protagonista recebe apoio para atividades em “Escolinhas” enquanto que para as Figurantes e Flutuantes a maior parte do apoio foi para práticas livres. Além desse apoio social ser para atividades diferentes, pode-se dizer que são também de maneiras distintas entre os grupos de Protagonistas, Figurantes e Flutuantes.

Isso pode ser visto, por exemplo, no fato de que no grupo de pouca participação (Figurantes e Flutuantes), seis meninas disseram receber apoio social para alguma prática corporal, mas isso se dá de maneira não diretiva, ou seja, o incentivo vem através de falas e discursos associados a ideias do tipo: “Atividade Física faz bem a saúde”, mas não com ações que proporcionem experiências com práticas corporais, incentivando atividades concretas (seja participar das aulas de educação física, escolinhas ou práticas nos momentos livres). Enquanto isso, percebe-se que no grupo de Protagonistas há um incentivo mais diretivo da família para as

práticas de atividades físicas, ou seja, o apoio vem associado a práticas reais (seja na escola, na educação física, na rua).

Essas situações não foram muito diferentes na escola Paula, na qual foram entrevistadas 33 pessoas. Sendo 11 do grupo de Protagonistas (quatro meninas e seis meninos), cinco do grupo de Figurantes (todas meninas), seis Flutuantes (sendo duas meninos e quatro meninas) e 11 do grupo Excluídos (um menino e 10 meninas). Como se vê no quadro abaixo:

Quadro 4. Apoio Social da família para o grupo de Protagonistas na Escola Paula

Entrevistada	Recebe apoio para educação física	Recebe apoio para participar de atividades institucionalizadas	Recebe apoio para atividades livres	Não recebe nenhum apoio
Mario		X		
Vivian				X
Leonardo		X		
Fabricio		X		
Elidia			X	
Gisele			X	
Fabio	X	X		
Jonas		X	X	
Vilson		X		
Frederico*				
Bruna	X	X	X	

\* Não citou nas suas entrevistas

Percebe-se nesse quadro a semelhança com os dados obtidos na escola Marta. Ou seja, aqui nessa escola os/as Protagonistas também recebem mais apoio para práticas institucionalizadas fora da escola do que para a aula. Reforçando a ideia de que receber apoio social para a aula de educação física não é fator determinante para que tenham uma postura ativa nas aulas.

Já no grupo de Figurantes, representado por cinco meninas entrevistadas, três citaram receber algum apoio para algum tipo de prática corporal, uma não recebe nenhum apoio e outra não citou em sua fala.

Quadro 5. Apoio Social da família para o grupo de Figurantes na Escola Paula

Entrevistada	Recebe apoio para educação física	Recebe apoio para participar de atividades institucionalizadas	Recebe apoio para atividades livres	Não recebe nenhum apoio
Cora	X		X	
Elaine				X
Kely	X	X	X	
Bianca	X		X	
Lais*				

\*Não citou nada sobre o tema

Diante desses dados, quais reflexões são possíveis? Primeiramente, as diferenças nas maneiras como a família direciona o apoio social e proporciona experiências de alunos e alunas com a prática corporal pode exercer grande influência a na maneira como alunos e alunas atuam nas aulas de educação física. Percebe-se, analisando as entrevistas, que o grupo de Protagonistas recebe incentivo mais efetivo, direto para a prática de atividades corporais e que se materializa, inclusive, no fato de que de 10 Protagonistas da Escola Marta, sete alunos/as realizam atividades fora da escola em instituições formais (70%). Na Escola Paula, das 12 pessoas protagonistas, sete afirmaram estar frequentando atividades formais (58,6%). Em alguns casos, inclusive, praticam mais de uma modalidade.

Quadro 6. Quantidade de Protagonistas por Atividade

ATIVIDADE	MENINAS	MENINOS
Futebol	01	07
Vôlei	02	00
Judô	01	02
Tênis	00	02
Handebol	01	00
Ballet	02	00
Gin. Artística	01	00

No geral, os/as integrantes do grupo de Protagonistas participam de atividades formais fora da escola enquanto que, nos demais grupos, esse número foi muito baixo. Além disso, os esportes são os itens mais citados pelos meninos, principalmente o Futebol. Já as meninas têm suas práticas mais diversificadas, sendo tanto atividades esportivas quanto ginástica e Ballet.

Eric Dunning e Joseph Maguire (1997) nos fazem refletir sobre a função do esporte na formação das masculinidades, nos dizendo que o Esporte simboliza valores masculinos e expressão de hábitos e identidades masculinas “O Esporte foi criado por Homens para

Homens” (DUNNING e MAGUIRE, 1997, p. 14). Ainda de acordo com os autores, as características valorizadas no Esporte estão associadas à violência, agressão, virilidade, coragem e força física que são atributos socialmente tidos como masculinos.

Por conta disso, os autores relatam que na Inglaterra (aonde fizeram a pesquisa) há uma enorme “pressão” para que homens pratiquem esportes. Essa pressão vem de diversas fontes: Mídia, Escola, Grupo Etário e dos pais. Na sociedade britânica, aqueles homens que fogem a essa normatização de esportistas, caracterizando-se como “antidesportistas”, são vistos como desviantes e muitas vezes tidos como “afeminados” e até mesmo homossexuais. Sendo assim, há um direcionamento maior para que meninos pratiquem esportes e deste modo reforcem e legitimem sua virilidade.

Ao entendermos Gênero como construções sociais das diferenças entre o masculino e feminino a partir das diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1995), ou seja, a partir da percepção de que há uma diferença na composição anatômico-biológica dos sexos, compõem-se as diferenças do que é ser masculino e ser feminino. Podemos pensar aqui como a vivência e experimentações com o corpo, com os movimentos e com as práticas da cultura corporal são compreendidas de maneiras distintas para meninos e meninas nos meios vividos pelos/as alunos/as das escolas pesquisadas. Tais diferenças também influenciam na construção do feminino e do masculino, impondo limites, construindo saberes e normas para cada um/a.

Através dos quadros sobre o apoio social e das experiências de meninos e meninas participantes dessa pesquisa, nota-se que há entendimentos diferenciados sobre as práticas para os meninos e as meninas. Podemos visualizar com os dados obtidos nas entrevistas que há um direcionamento maior dos meninos das escolas pesquisadas para a prática de atividades esportivas. Talvez um dos motivos possíveis para isso possa ser por conta do mesmo entendimento apresentado por Dunning e Maguire de que o esporte é visto socialmente como oportunidade de aprendizado e reforço de atributos masculinos. Sendo assim, os meninos são mais direcionados do que as meninas a pertencerem a instituições formais de ensino dos esportes, uma vez que se entende que nessas práticas atributos masculinos são vivenciados, sendo menor o número de meninas que rompem com esses paradigmas e têm para isso apoio de familiares.

E como essas diferenças de incentivo para as práticas corporais entre meninos e meninas influenciam nas participações nas aulas de educação física? Podemos pensar que há vários caminhos para essa resposta. Mas gostaria de apontar dois nesse momento. Um deles é a

formação de repertório, de experiências com a prática corporal que possibilita um melhor desempenho e sucesso nas aulas de educação física para os meninos e outro é o significado das praticas corporais para meninos e meninas, para Protagonistas, Figurantes, Flutuantes e Excluídos/as, também construídos com influência das intervenções e práticas fora da escola e que de certo modo também influenciaram e serão influenciadas nas aulas de educação física .

#### **4.2. Diferentes experiências/ Diferentes participações**

Um caminho possível para se pensar sobre a questão lançada acima é compreender que incentivos nas formas de ações diretivas proporcionam experiências e repertórios com o corpo e o movimento que possibilitam mais sucesso nas aulas de educação física quando comparados com aquele/as com menos experiências fora da escola.

Aqueles/as que vivenciam práticas corporais fora da escola possuem mais tempo de prática, mais experiências corporais, o que possibilita uma diferenciação nas habilidades quando comparados com quem tem poucas experiências.

Norbert Elias e John Scotson (2000) buscam entender como se dão as relações na pequena cidade Winston Parva, na qual há um grupo de “Estabelecidos” e um de “Outsiders”. Os dois grupos trabalham no mesmo local, pertencem a mesma classe social e são da mesma etnia. No entanto, um grupo (os Estabelecidos) possui prestígio social, poder, coesão, enquanto outro é excluído e sofre com desvalorização naquela cidade.

A principal diferença entre eles era exatamente essa: um deles era um grupo de antigos residentes, estabelecidos naquela área havia duas ou três gerações, e o outro era composto de recém-chegados. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 24).

Ou seja, o fato de estarem ali na cidade há mais tempo os dava condições de criarem situações que os mantinham no grupo de “Estabelecidos” enquanto os “Recém-chegados” eram estigmatizados e considerado por todos (inclusive por eles próprios) como pertencentes ao grupo dos “Outsiders” (ELIAS e SCOTSON, 2000).

Essa diferença de tempo no local era determinante para a posição que assumiam na cidade. A questão do tempo de estabelecimento na cidade proporcionava uma coesão maior no grupo e isso os colocava em condições de poder na cidade. A partir dessa ideia, podemos pensar como aqueles/as que possuem um tempo maior em práticas corporais, principalmente com

experiências com práticas esportivas em outras instituições, possuem um maior pertencimento nas aulas de educação física, uma vez que estão estabelecidos nos conteúdos das aulas há mais tempo, ou seja, possuem mais experiências com os temas da aula e já conhecem os assuntos tratados. Essas pessoas acabam formando grupos de liderança e muitas vezes excluindo quem não sabe e que são considerados menos hábeis e “incompetentes”.

Maria Tereza E. do Valle (1992) em sua dissertação de mestrado com título “Não saber/ ainda não saber/ já saber - pistas para a superação do fracasso escolar” diz que “O erro marca o aluno como ‘aquele que não consegue aprender’, aquele que é estigmatizado e, portanto, ganha rótulo de incompetente “(VALLE, 1992, p. 21). A autora nos diz ainda que “os que sabem são os que detêm o poder” (VALLE, 1992, p. 27). Penso que o que a autora apresenta também pode ser entendido na aula de educação física, por exemplo, na forma da participação mais ativa, no maior tempo de posse de bola, em mais iniciativa e comando de jogo da parte de alguns alunos e algumas alunas.

Elias e Scotson também apresentam que os estabelecidos em Wiston Parva mantêm-se em situações de poder, pois:

sua maior coesão permite que esse grupo reserve para seus membros as posições sociais com potencial de poder mais elevado....e exclui dessas posições os membros dos outros grupos. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 22).

Essa questão de reservar posições de destaque nas atividades pode ser vista no fato de que muitas vezes, nas aulas observadas, os Protagonistas não tocavam para as pessoas dos demais grupos, não escolhiam para seus times as integrantes dos demais grupos e, algumas vezes, até as ridicularizavam com piadas e risos, criando situações que reforçam o local de Protagonistas dos membros de tal grupo, enquanto as Figurantes e Flutuantes e Excluídos/as continuavam às margens da aula, exercendo menos liderança, influência e oportunidade de integração nas atividades.

Sendo assim quem “não sabe” nas aulas de educação física acabava tendo menos possibilidades de participar, de interagir, como disse a aluna Branca, que está no grupo das Figurantes da Escola Marta: - *Porque tem vezes que a gente erra lá, eles ficam tirando sarro da gente. E eu não gosto. Prefiro jogar aqui.*

Nesse relato a garota explica porque costuma não participar das aulas no grupo dos Protagonistas, preferindo pegar a bola e ficar separada com outras meninas do grupo de

Figurantes. Essa fala mostra que o fato de não saber é determinante para a sua não integração na atividade em que estão os/as Protagonistas. Branca sentia-se constrangida, intimidada ao ver seu erro exposto e negativizado por quem não cometia os mesmos erros.

Ainda de acordo com Valle “tornado o erro sinônimo de fracasso, a escola faz do “não saber” a única possibilidade para a maioria” (1992, p. 56), no caso da educação física, percebeu-se nas escolas observadas que as meninas e mesmo os meninos que “não sabem”, acabavam tendo poucas oportunidades de vir a saber, já que acabavam participando menos das atividades de aula. Como fala em sua entrevista, a aluna Márcia (Escola Marta), pertencente ao grupo de Figurantes, quando explica porque há pessoas que ficam de fora da atividade, diz: - *Porque às vezes um sabe jogar, então quando pega a bola fica só com ele, não divide com ninguém e o outro acaba desistindo.*

Sendo assim, quem não sabia acabava saindo da atividade, ficando excluído/a no jogo (como Figurantes) e, portanto, acabavam não tendo as mesmas oportunidades de aprendizado. Enquanto quem já sabia, acabava cada vez sabendo mais, já que tinha mais oportunidades de aprendizado e participação nas aulas e, além disso, na maioria das vezes, essas pessoas que “já sabiam” praticavam atividades esportivas fora da escola, o que ampliava ainda mais seus conhecimentos.

Outro relato que nos faz pensar o quanto o não saber é um problema nas aulas de Educação Física pode ser visto na seguinte entrevista com Talita e Maria (Flutuantes - Escola Marta):

***Pesquisadora:*** *É prazeroso para vocês participarem das aulas de educação Física? Como vocês se sentem?*

***T:*** *Às vezes é (prazeroso)...as vezes eu me sinto uma tosquinha*

***M:*** *Às vezes você tá jogando vôlei e o pessoal nem passa a bola para você. Só fica jogando para quem sabe jogar.*

***Pesquisadora:*** *Me explica o que é se sentir uma “tosquinha”, Talita.*

***T:*** *Quando ninguém te deixa jogar ou parece que você nem tá jogando ali.*

Para Talita, o fato de alguns alunos e algumas alunas terem experiências fora da escola é o que proporciona essa diferença de habilidades e de possibilidades de participação na aula:

*T: Tem gente que treina vôlei, por exemplo. E a gente (Talita e Maria) não sabe jogar. E quem sabe (jogar) fica fazendo cara feia, comentariozinho.*

Na opinião dessas alunas, o fato de ocorrerem situações de exclusão acontecia por elas não terem as mesmas habilidades que algumas pessoas, sendo assim, quem tinha mais habilidade promovia a exclusão de quem não tinha habilidade. Por conta disso, essas meninas acabavam muitas vezes ficando passivas nas atividades propostas, como Figurantes. Além disso, essas meninas demonstraram ter dificuldades em lidar com as avaliações negativas das demais pessoas da turma. Um “comentariozinho”, uma “cara feia”, reclamações perante o erro parecem ser bastante incomodo para essas meninas, que também se excluem para evitar essa pressão, evitar ter que lidar com esse julgamento negativo.

Laura Hills (2007) aponta em sua pesquisa com meninas em aulas de educação física no Reino Unido que aquelas que se sentiam menos competentes eram mais suscetíveis ao constrangimento, à provocação e ao desconforto na prática dos esportes. Isso porque estavam em exposição para o grupo e essa exposição de seus erros provocava sentimentos de constrangimento que fazem com que muitas meninas não participem das atividades. Isso se dá porque muitas vezes as aulas de educação física tornam-se espaço de demonstração de habilidade e atingir certas expectativas em relação às habilidades promove um status dentro do grupo, uma valorização.

Nas escolas pesquisadas, o fato de muitas pessoas trazerem para as aulas experiências com práticas corporais foi oportunizando mais possibilidades de integração nas aulas de educação física, como dizem ainda Maria e Talita quando questionadas sobre se percebem haver diferenças nas habilidades de meninos e meninas nas aulas, elas respondem:

*Maria: A maioria dos meninos joga melhor futebol*

*Talita: Eles praticam mais, tem menino que faz até escolinha.*

Várias outras meninas que tinham pouca participação nas aulas indicavam como sendo as habilidades adquiridas em atividades fora da escola um diferencial para ter sucesso nas aulas:

*Pesquisadora: Como você acha que é o desempenho do pessoal da sua turma nas aulas de educação física?*

*Amanda (Figurante-Escola Marta): Tem uns grupos que se esforçam bastante. Acho que eles não têm muitas dificuldades para conseguirem, porque tem gente também que treina fora da escola, faz vôlei.*

Sendo assim, nas escolas Marta e Paula, o fato de meninas receberem menos apoio e incentivo para participarem de práticas corporais, pode ter contribuído para que elas tivessem pouca participação nas aulas. Isso pode se dar tanto pela falta de apoio em si, quanto pelo fato de que, por receberem menos apoio, acabam também tendo menos experiências que contribuam para que tenham um bom desempenho nas atividades de aula, visto que os meninos recebem mais apoio para que participem de práticas corporais fora da escola, apoio que promove experiências diferenciadas com o corpo e movimento. Tais experiências enriqueceram o repertório desses meninos e possibilitam maior sucesso nas aulas de educação física. A professora da escola Marta se dá conta dessa diferença promovida pelo repertório de experiências trazidas de fora ao dizer sobre as diferenças percebidas nas habilidades de suas turmas:

*Profa. Fernanda (Escola Marta): Geralmente as meninas nessa parte (habilidades) têm um pouquinho mais baixo, eu percebo que o nível é um pouquinho mais baixo. Aí eu acho que tem o fator cultural, desde pequeno, porque menina brinca de boneca e o menino vai jogar bola, o menino pode brincar na rua e a menina fica dentro de casa, eu acho que tem muito a ver, a menina tem que ser comportada, o menino não.*

Nesse trecho da entrevista, a professora aponta perceber que as meninas têm experiências mais limitadas que as fazem ter menos habilidades que os meninos. No entanto, a percepção dessas diferenças não resulta em ações efetivas e direcionadas na aula para essa questão, pois ao apontar como organiza os conteúdos e em como pensa sobre essas questões das diferenças em seu planejamento, a professora diz:

*Profa Fernanda: Eu tenho trabalhado mais os jogos, que até a escola pede pra trabalhar mais isso, as brincadeiras um pouco (...)  
A única maneira que eu tenho encontrado por enquanto (de lidar com as diferenças de habilidades) é de diversificar, sabe, de tentar diversificar e, não sempre, colocar essas atividades em circuito, para que eles vivenciem (...)*

Mas a própria professora percebe que

*Profa. Fernanda: Quando chega, por exemplo, numa determinada atividade que um grupo de meninas não gosta, elas enrolam, todos vão*

*passando e elas vão ficando pro fim da fila, está meio difícil juntar todo mundo na mesma atividade.*

No entanto, percebe-se com os dados da entrevista que essas meninas não estão simplesmente “enrolando”, podemos ir além dessa questão e tentar entender o que as faz ter essa atitude para promover ações que atinjam efetivamente e positivamente essas meninas. Percebemos durante as entrevistas que as várias meninas Figurantes e Flutuantes citaram que o apoio que recebem se dá mais ligado a questões estéticas e de saúde (como caminhar, fazer exercícios...), o que não se encaixa diretamente no perfil das atividades de aulas de educação física que nas aulas observadas foram relacionadas a jogos e esportes e os modelos de circuito de exploração de habilidades esportivas. Sendo assim, os meninos acabam tendo mais vivência em atividades mais similares aos conteúdos das aulas de educação física, pois suas experiências estavam mais ligadas aos esportes coletivos.

O professor Jonas, da escola Paula, percebe em sua prática a diferenciação de interesse pelos conteúdos entre meninos e meninas:

***Prof. Jonas:** Se eu sugerir um conteúdo que é tradicionalmente conhecido, que eles gostam, por exemplo, o futebol, para os homens principalmente a adesão vai ser maior, agora a forma com que eu coloco também pode melhorar ou piorar isso. Se eu sugerir, pras meninas, por exemplo, nem sei se esse conteúdo é o mais favorável, mas vamos dizer o vôlei, talvez a adesão seja maior e na hora de um futebol talvez não seja muito atraente.*

Percebe-se em sua fala que ele reconhece que há conteúdos “tradicionalmente” preferidos por meninos e meninas. É importante ressaltar que é necessário que não seja somente reconhecido como algo dado e que nada pode ser feito. Percebeu-se que são as experiências diferentes que geram saberes diferentes em relação ao corpo e ao movimento baseadas nessa “tradição” que promoveram interações diferentes com os conteúdos de aula, que priorizavam alguns conteúdos em detrimento de outros.

O professor Jonas reconhece o papel do docente nisso ao reconhecer também suas limitações:

***Prof. Jonas:** Eu percebo que a adesão masculina é muito maior, a gente nunca deve ser tendencioso pro lado da gente, mas eu sou homem e involuntariamente tenho uma tendência maior a propiciar uma aula mais*

*prazerosa e gratificante aos homens, até em conteúdos que são tradicionalmente voltados pras mulheres, talvez eu mesmo não tenha uma habilidade tão grande, não tenha tanto espírito pra trabalhar, eu tento me cobrar nisso, embora eu perceba minha falha e minhas tendências.*

Essa citação nos faz entender que professores/as também são sujeitos culturais, suas trajetórias pessoais vividas também fora da escola, nos cursos de formação e em suas experiências pessoais constroem um repertório cultural que também influencia nas aulas, nas seleções dos conteúdos e na organização. Professores/as também são influenciados pelos discursos de gênero na constituição de seus próprios gêneros. Por isso Miriam Pacheco Silva e Maria Inês P. dos Santos Rosa (2009) afirmam que na condição de professores/as “faz-se necessário o cuidado de si para por em suspeita os regimes de verdade que ditam padrões de comportamento.” (2009, p.128).

Partindo de todos esses dados, compreende-se como fundamental que professores e professoras estejam atentos à vivência diferenciada em relação aos conteúdos que alunos/as já trazem de fora e promovam situações em suas aulas que levem ao aprendizado das práticas da cultura corporal por todos/as, que pensem nas aulas para além de atividades que explorem habilidades de alunos/as, mas que também possibilitem a aquisição de novos saberes e habilidades.

#### **4.3. Diferentes entendimentos sobre as práticas corporais para meninos e meninas**

Olhando para os dados dos quadros trazidos anteriormente, já foi possível visualizar que existem diferenças nos incentivos recebidos por quem ocupa o lugar de Protagonista nas aulas e por quem ocupa os lugares de Figurante, Flutuante e Excluído. O incentivo desses três últimos grupos foi direcionado para práticas em momentos livres e não institucionalizadas.

As práticas que ocorrem em momentos livres e não são institucionalizadas ocorrem sem mediação e intervenção de professores/as, além disso, ocorrem sem sistematização, organização e avaliação. São práticas voltadas para o divertimento e, em alguns casos, com preocupações estéticas e voltadas para a saúde, ou seja, sem focar e privilegiar processos de ensino e aprendizagem que outras situações, como a escola e as “escolinhas”, privilegiam e que

sua existência se justifica justamente atrelada ao sentido de serem instituições de ensino e aprendizado.

Tais diferenças vão oportunizando um repertório de conhecimentos sobre as práticas corporais bastante distintos entre meninos e meninas. Isso porque, apesar de durante a prática voltada para o divertimento, para a estética e/ou saúde proporcionarem também conhecimentos, são saberes diferenciados quando comparados com os saberes que organizados, sistematizados, formalizados que circulam na escola e na “escolinha”. Tal dado pode ser entendido analisando a seguinte ideia: ao receberem o apoio social direcionado a práticas livres e para saúde e/ou estética, muitas meninas vão construindo um repertório corporal diferenciado em comparação com quem participa de espaços voltados para o aprendizado de modalidades esportivas, que foram as práticas mais incentivadas para os meninos.

Além disso, esse direcionamento para atividades distintas mostra o quanto as práticas corporais estão ainda genericadas, ou seja, ainda prevalece o entendimento de que há práticas mais indicadas para homens e mulheres. Essas práticas seriam “indicadas”, pois se adequariam às diferenças biológicas de homens e mulheres e supririam as necessidades diferentes de homens e mulheres no que se refere aos seus corpos. No entanto, essa diferenciação produz e reproduz entendimentos distintos sobre o corpo de meninas e meninos.

De acordo com as entrevistas, pode-se perceber que as meninas são, sobretudo, direcionadas a promoverem um estilo de vida ativo que é parte de uma cultura fitness. Goellner (2009) situa a cultura fitness como

um conjunto de dispositivos que opera em torno da construção de uma representação de corpo que conjuga como sinônimos “saúde” e “beleza”, associando-os a termos representados como plenos de positivities, entre eles, “bem-estar”, “qualidade de vida” e “vida sustentável”. (GOELLNER, 2009, p.283)

Podendo dizer que a cultura fitness envolve várias formas de intervenções, discursos, práticas para promoção de uma ideia, um estilo de vida, uma atitude, tanto para homens quanto mulheres. Mas é importante observar que nesses discursos as meninas são tidas como sendo as responsáveis em sempre manterem-se no padrão desejado

o *fitness* se concilia com a feminilidade como repositório da normatividade; quer dizer, reformulam certas ideias sobre o corpo feminino, suas formas e sua capacidade, alterando algumas fronteiras ou parâmetros (por exemplo, permitem-se uma 'força' e musculatura 'femininas'), mas sem se libertar de definições altamente normativas do masculino e do feminino, e sem abrir mão de todo um sistema de autovigilância que a manutenção da feminilidade exige. (ALDEMANN, 2003, p.462)

Esse entendimento por parte da família de que as meninas devem preocupar-se com sua beleza e saúde foi visto, por exemplo, na fala de duas meninas da Escola Paula. Karla é do grupo dos Figurantes na aula e Brenda é das Excluídas; quando perguntadas sobre se recebem algum incentivo da família relataram:

***K:** Recebo, meus pais sempre falam “você tem que fazer atividade física!” Meu pai e minha mãe estão sempre me colocando para fazer caminhada.*

***B:** Incentivo eu não sei, mas minha mãe sempre fala que eu vou virar uma baleia gorda se eu não fizer nada.*

Na fala de Brenda, fica evidente o incentivo verbal que ela recebe da mãe para realizar alguma prática corporal. Em sua fala percebe-se o quanto será negativo se ela “não fizer nada”, ou seja, não tiver um estilo de vida ativo. Além disso, é extremamente negativizado ser gorda, ou seja, não se adequar ao padrão estético vigente. Joana de Vilhena Novaes (2008) no texto “Vale quanto pesa: Sobre mulheres, beleza e feiura” diz que “é nesse horror à gordura que várias técnicas de emagrecimento são forjadas, avalizadas pelos discursos que são construídos nas malhas da cultura fitness” (NOVAES, 2008, p. 147). A autora diz ainda que as mulheres de hoje são responsáveis pela sua beleza, como que sendo um dever moral ser bela e o fracasso nesse dever é visto como uma incapacidade individual em buscar sua beleza. Naomi Wolf (1992) afirma ser a beleza uma forma de sistema monetário que atribui valor as mulheres “de acordo com o padrão físico imposto culturalmente” (WOLF, 1992, p. 15) A autora também defende a ideia de que é obrigação das mulheres encarnar a beleza e atingir os padrões culturais impostos em relação a sua imagem.

Além disso, Wolf (1992) aponta que quanto mais as mulheres vencem os obstáculos legais e materiais que impedem a liberação feminina, mais pesados, rígidos e cruéis são as imagens de beleza feminina impostas. A autora mostra ainda que apesar de cada vez mais mulheres abrirem brechas nas estruturas de poder, terem sucesso profissional, dinheiro e reconhecimento legal, essas mesmas mulheres, do ponto de vista “físico”, sentem-se mal, insatisfeitas com seus corpos, com sua aparência, com seu peso, vivem em uma busca incessante em atingir padrões de beleza. Para a autora, “existe uma subvida secreta que envenena nossa liberdade: imersa em conceitos de beleza, ela é um escuro filão de ódio a nós mesmas, obsessões com o físico, pânico de envelhecer e pavor de perder o controle.”(WOLF, 1992, p. 12). Dentro

dessa perspectiva, a autora ainda coloca que o Mito da Beleza é uma poderosa arma política que age violentamente contra o feminismo e a liberação da mulher.

A reação contemporânea é tão violenta, porque a ideologia da beleza é a última das antigas ideologias femininas que ainda tem o poder de controlar aquelas mulheres que a segunda onda do feminismo teria tornado relativamente incontroláveis. Ela se fortaleceu para assumir a função de coerção social que os mitos da maternidade, domesticidade, castidade e passividade não conseguem mais realizar. Ela procura neste instante destruir psicologicamente e às ocultas tudo de positivo que o feminismo proporcionou às mulheres material e publicamente. (WOLF, 1992, p. 13)

Dessa forma, o apoio social na forma de incentivos em discursos voltados para saúde e estética apareceram mais como cobranças das famílias das meninas para uma postura mais ativa do que apoios para o aprendizado que proporcionasse vivências significativas e compreensão dos conteúdos da cultura corporal. Estava associada a esses apoios a ideia de que é obrigação das mulheres encarnarem uma imagem de beleza, um padrão estético.

A caminhada que apareceu na fala acima citada de Karla, e de outras meninas, é prática muito comum entre as mulheres e bastante associada à ideia de manutenção do peso corporal, emagrecimento e condicionamento cardiorrespiratório. Na pesquisa, já citada anteriormente, de Altmann et al (2011), ao verificar quais atividades corporais alunos/as de oitavo e nono ano de escolas públicas da região metropolitana praticavam após o horário da escola, no caso das meninas, a resposta mais mencionada foi que não praticam nenhuma atividade fora da escola ( 36,7%) e a atividade que mais foi citada como praticada no horário oposto ao da escola foi a caminhada (17,5%). Já a resposta mais citada pelos meninos participantes da pesquisa foi que praticam futebol (55,3%) e a segunda resposta mais citada foi que não praticam nada, mas em um número bem inferior ao das meninas (13,4%). Esses dados mostraram que, de maneira geral, as experiências de meninos e meninas nos horários opostos ao da escola são bem distintas enquanto a maioria das meninas não pratica nada, meninos jogam futebol. Além disso, as experiências corporais que a maioria das meninas possui é a caminhada (17,5%).

Outra pesquisa que mostra algo no mesmo sentido é: “Gênero e Atividade Física de lazer” realizada por um grupo de pesquisadores/as (SALLES-COSTA; HEIBORN et al, 2003) , com 3.700 funcionários/as de uma Universidade do Rio de Janeiro, que também detectou que a prática mais citada pelas mulheres adultas no tempo de lazer foi a caminhada, seguido por ginástica. Além disso, somente 40% das mulheres disseram realizar alguma prática de atividade física de lazer enquanto 52% dos homens disseram realizar alguma prática e entre as mais citadas

estava o futebol e outros esportes coletivos. O que se assemelha a diversos outros estudos que mostram uma presença masculina maior que a feminina em atividades físicas. (CASPERSEN et al., 2000; MANIOS et al., 1999; GOMES et al., 2001; SICHIERI, 1998).

Esses dados mostram as diferenças na quantidade de homens e mulheres que frequentam atividade física de lazer, mas há também diferenças nas atividades que costumam ser mais praticadas por eles e elas nesses momentos. Enquanto os homens praticam esportes coletivos com mais frequência, sendo o Futebol o mais praticado no Brasil, as mulheres, apesar de muitas já citarem praticar esportes como opção de prática de lazer, a maioria se direciona a atividades de caminhada e ginástica de condicionamento (como aeróbica, hidroginástica, por exemplo). Essas duas pesquisas são de locais e grupos distintos, mas mostram que as atitudes frente às práticas corporais dos/as adolescentes são bastante parecidas com as das mulheres e dos homens enquanto adultos.

Pensando também nas diferenças de aprendizados proporcionados pelas atividades em que as meninas e meninos mais recebem apoio social, temos que as caminhadas e ginásticas são atividades individuais, que apesar de poder haver uma socialização entre as pessoas praticantes, nessas práticas corporais não há necessidade de se relacionar com outras/os companheiras/os da mesma maneira que nos esportes coletivos. Nos esportes coletivos, entre várias características, há necessidade de associar ações individuais às de uma equipe, são práticas competitivas em que há o enfrentamento de adversários. Tais características possibilitam experiências corporais e de socialização bastante distintas das que as práticas individuais como a caminhada e ginástica de condicionamento. Além disso, essas duas atividades (caminhada e ginástica de condicionamento) são práticas corporais que promovem um repertório de experiências com o corpo que pouco se assemelham aos conteúdos das aulas de educação física que nas escolas observadas eram sempre de jogos coletivos e de princípios esportivos.

Temos, por exemplo, o caso da aluna Tábata (Excluída da Escola Paula) que participa de uma equipe de treinamento em Atletismo. Se nas aulas de Educação Física ela fica excluída e não participa das atividades, por outro lado, ela cita que gosta e participa de outra atividade fora da escola:

*T: Eu faço Atletismo no Centro Olímpico, três vezes por semana. Eu gosto. Porque lá é arremesso de dardo, de peso, corre. Aqui não. É vôlei, basquete e jogos.*

Um dos motivos para essa diferença de envolvimento de Tábata pode ser pensado entendendo que o Atletismo é uma modalidade que requer habilidades bastante diferentes dos conteúdos das aulas de educação física. Em nenhuma aula observada Tábata poderia utilizar seus conhecimentos específicos para demonstrar competência nas aulas de educação física de sua escola, algo que é bastante relevante para as meninas sentirem-se bem nas aulas, pois, conforme apontou Laura Hills (2007) ao perguntar para as meninas o que as faziam sentir-se bem nas aulas de educação física, muitas responderam que era justamente poder realizar uma demonstração pública bem sucedida de suas habilidades bem como receber um “feedback” positivo dos/as colegas. Isso ainda era maior quando suas ações geravam a vitória de suas equipes em jogos competitivos.

Os aprendizados e experiências com modalidades esportivas coletivas fora da escola, sobretudo vivenciados pelos meninos e algumas poucas meninas protagonistas, capacitam e promovem aprendizados que favorecem uma maior participação nas aulas de Educação Física. Isso porque essas experiências possibilitam que aluno/as tenham saberes que conseguem transpor facilmente para as aulas de educação física. Os saberes proporcionados por essas experiências são semelhantes aos saberes que circulam nas aulas de educação física, por isso, esses/as alunos/as conseguem utilizar-se deles para as situações vividas nas aulas. Isso possibilita que esses/as alunos/as tenham sucesso nas aulas, pois já sabem o que devem fazer em determinado conteúdo, conseguem relacionar o que já sabem com os conteúdos tratados, ressignificando seus saberes e conseguem compreender mais facilmente os conteúdos das aulas, o que faz com que essas pessoas sejam vistas pelos/as demais colegas da turma como “bons” ou “boas”, “mais habilidosos/as”.

Mas, voltando ao que disse Vago (2009) em citação feita anteriormente, há uma relação de tensão entre o que vem de fora da escola e o que está dentro da escola. As experiências com o corpo e o movimento, os incentivos e apoio recebidos para a participação em práticas corporais não são os únicos fatores que atuam nas formas como alunas e alunos participam das aulas de educação física, pois lembrando que a cultura é uma teia de significações e que cada um/a interage de maneiras únicas com essas teias compondo indivíduos únicos, podemos ter que ocorram outras formas de meninos e meninas se relacionarem com os incentivos e com as expectativas em relação ao corpo e ao movimento.

Essa idéia surge porque durante essa pesquisa conhecemos a aluna Vitória da escola Paula, que disse não receber nenhum apoio social de sua família para sua prática de Handebol em uma equipe da cidade e era Protagonistas nas aulas em escola:

***Vitória:** Não recebo! Faço porque eu quero!*

Sendo assim, apesar de não receber apoio social de sua família, ela sentia-se motivada e participava de uma atividade de esporte coletivo, colocava-se como responsável por suas escolhas. Provavelmente, outras referências positivas recebidas talvez da própria equipe, da escola, do grupo de amigas/os, da mídia etc intervenham para que ela tenha esse interesse em participar.

Dessa maneira, as teias de significações que ocorrem na nossa cultura são complexas e mais ainda as formas como cada indivíduo lida com elas. As experiências de fora da escola e os incentivos vão interferir nas relações que alunas e alunos estabelecem dentro da escola, mas também é importante olhar para dentro da escola e dentro das aulas de educação física para entendermos as diferenças nas formas de participação de meninos e meninas estabelecendo relações com o que eles/as trazem de fora da escola.

## 5 DENTRO DA ESCOLA E DENTRO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo tem como objetivo analisar e entender como esses sujeitos, que são influenciados por diversas questões externas à escola vão configurando as aulas de educação física e também vão sendo configurados por elas.

Para entender as relações que se estabelecem dentro da escola e sua importância na formação de sujeitos é preciso pensar o que é a escola e o que vamos tentar compreender ao entrarmos nela. A escola pode ser entendida a partir de diferentes referências, teorias, visões de mundo. Um dos pontos que dificilmente causa estranhamento é pensar a Escola como lugar de transmissão de saberes e conhecimentos valorizados em determinada cultura. Saberes que foram selecionados e pedagogizados para um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos, ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados, de fazer com que tornem do senso comum e da sensibilidade popular. (SILVA, 1995, p. 245)

Essa idéia de que a escola é um local de transmissão dos saberes também foi apontada por Vago (2009) quando o autor nos diz que, entre outras coisas, a Escola é o lugar de circulação *das* culturas, nos faz pensar o quanto é responsabilidade da escola possibilitar que alunos/as conheçam, usufruam, apropriem-se da cultura produzida. Mas não de qualquer cultura produzida, pois “A educação e em particular toda educação escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações”. (FORQUIM, 1993, p. 14)

Outro autor que nos ajuda a problematizar tal questão é Juarez Dayrell (1996), que nos atenta para ao fato de que a Escola, quando é vista como instituição com o objetivo de garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos acumulados, tais conhecimentos acabam se tornando produtos/coisas materializados em livros didáticos e Ensinar passa a ser transmitir e aprender passa a ser assimilar.

Sendo assim, os saberes que circulam oficialmente dentro da Escola foram selecionados entre diversos outros inúmeros saberes produzidos culturalmente. Todos esses

saberes selecionados vão compondo o currículo escolar. Antonio Flávio B. Moreira e Tomaz Tadeu Silva (1994) apontam o quanto esse currículo não é neutro e inocente e que não faz uma transmissão desinteressada do conhecimento social. Os autores afirmam ainda que o currículo é permeado por relações de poder “o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas” (1994, p.8).

Mas isso não se dá sem disputa, sem tensões permanentes. O que faz da Escola também um lugar de confronto de interesses entre a organização oficial do sistema escolar e os sujeitos (professores/as, alunos/as, funcionários/as...). Pois, de um lado, a organização oficial do sistema escolar define os conteúdos, funções, organiza, separa e hierarquiza. De outro lado, os sujeitos dessa escola fazem dela um processo permanente de construção social, pois vão criando suas próprias relações e significações (DAYRELL, 1996.). Tal afirmação nos faz entender a escola como construção social. Os sujeitos dessa Escola não são passivos diante de sua estrutura, pois “trata-se de uma contínua construção de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas” (DAYRELL, 1996, p. 137).

Tais afirmações não excluem a característica da Escola como instituição formadora e disciplinar. Kohan (2003) diz que é reconhecida a função formadora da escola, que se propõe não somente a transmitir conhecimentos, mas “formar pessoas”.

Essa formação de pessoas se dá de maneira disciplinar, ou seja, em uma maneira de exercício de poder, uma tecnologia de poder, exercido em diversos lugares sociais além da escola. Esse poder é exercido de maneiras discursivas e não discursivas, tal qual analisado por Michel Foucault

A disciplina não pode se identificar com uma instituição bem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. (FOUCAULT, 1997, p. 189)

Pensar a função disciplinar da escola é pensar na função normalizadora. Ou seja, a principal função do poder disciplinar é normatizar o permitido e o proibido, o correto e o incorreto, o são e o insano (KOHAN, 2003). Mas isso não ocorre sem tensão permanente entre esses sujeitos, que buscam alternativas, saídas, possibilidades de escapar a essa norma, desse poder disciplinar.

Todas essas relações disciplinares que se estabelecem na escola vão de alguma maneira constituindo os sujeitos que a frequentam. Suas normas, valores, discursos e o currículo

vão “formando” e “conformando” em diversos aspectos, inclusive no que se refere à sexualidade e ao gênero. O currículo colabora com a função normalizadora da escola ao selecionar específicos conteúdos, saberes, formas de ver e compreender o mundo. Moreira e Silva ainda apontam que “o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (1994, p.8).

Isso porque, a Escola, mais especificamente a ideia de Pedagogia, pode ser entendida como “um conjunto de práticas discursivas que se encarrega, antes de mais nada, de instituir o próprio sujeito de que fala” ( VEIGA-NETO, 2000, p. 51). Assim como Guacira Lopes Louro (1997) nos apresenta o quanto, através de suas normas, disciplinas e ações, a escola vai atuando também sobre os corpos e “ensinando” o que é ser menina e o que é ser menino, delimitando fronteiras que separam e delimitam o que é feminino e masculino.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninas e meninos, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes, aprende o que, a quem tocar ( ou, na maioria das vezes, a não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras ... e todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também reproduzem as diferenças ( LOURO, 1997, p. 61)

Sendo assim, a escola também educa para as normatividades de gênero, através de suas sanções e recompensas orienta e reforça habilidades distintas para meninos e meninas em direção às expectativas de comportamentos tidos como “adequados” para cada sexo (FINCO, 2008). Isso porque a educação e o currículo “são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos.” (MOREIRA e SILVA, 1994, p.27)

Conforme já foi sendo apresentado no capítulo anterior, percebem-se diferenças nas habilidades de meninos e de meninas nas aulas de educação física que influenciam nas maneiras que esses meninos e meninas participam das aulas. Mas essas diferenças não são resultados de naturezas diferentes, mas de aprendizados diferentes que se dão também no ambiente escolar. Portanto a aquisição de habilidades é também marcada pelo gênero.

As aulas de educação física, que têm no corpo e no movimento sua atenção, por muito tempo foram entendidas como um instrumento fundamental nas escolas para a educação do corpo e seus sentidos, baseando-se na dicotomia masculino e feminino. Corpo aqui entendido como lugar de inscrição da cultura e objeto de intervenções e aprendizados.

A educação do corpo, portanto, percorre caminhos múltiplos e elabora práticas contraditórias, ambíguas e tensas. Prescreve, dita, aplica fórmulas e formas de contenção tanto de necessidades fisiológicas, contrariando, assim, a “natureza”, quanto de velhos desejos. É onipresente e manifesta-se em tudo o que envolve indivíduos, grupos e classes. São distintos atos de conhecimento e não apenas a palavra o que constitui esta educação diuturna e intermitente. (SOARES, 2003)

Por muito tempo a educação física tipificou os movimentos que cada um/a deveria fazer e promovia distinções ao educar como cada um e cada uma poderia utilizar seus movimentos de acordo com os ideais de feminino e masculino aceitos socialmente (DURAN, 1999) .

Atualmente, novas propostas de pensar o corpo e movimento permeiam a educação física escolar, não há mais restrições legais ou médicas para cada gênero. No entanto, ainda é possível perceber as diferenças nas organizações das aulas, dos conteúdos e das participações de meninos e meninas. Essas organizações podem ser sutis, mas continuam indicando lugares nas aulas.

### **5.1 Figurantes e Flutuantes: Significados da(s) feminilidade(s) nas aulas de Educação Física observadas**

A partir da apresentação acima vamos para as aulas de educação física das Escolas Marta e Paula. Tendo em mente que a Escola e o Currículo selecionam saberes por meio de relações de poder e que transmitem visões sociais particulares que vão atuando na construção de identidades e de sujeitos específicos, as análises que se seguem apontam quais sentidos de feminilidade, entre tantos possíveis, são os que permeiam as aulas de educação física observadas e como isso interfere nas participações diferenciadas de meninos e meninas.

Para isso, volto-me para o fato de que muitas meninas nas escolas observadas têm participações Flutuantes durante as aulas de educação física, ou seja, não se colocam em um único grupo e lugar nas aulas. Na Escola Marta, as meninas Flutuantes eram aquelas que chamavam a atenção por que nos momentos de atividades dirigidas (Atividades propostas pela professora) eram Figurantes, ou seja, tinham uma participação limitada. Mas, em outros momentos, nos quais chamamos de atividades livres e que elas escolhiam seus grupos e a atividade que fariam, elas participavam mais significativamente.

Na Escola Paula, também havia um grupo que não se fixava, chamado de Flutuante. Mas nessa escola não houve nenhuma proposta de atividade livre que pudéssemos dizer como esse grupo se comportava em tais momentos. Nesse caso, esse grupo foi chamado de Flutuante porque ora estava também como Figurantes nas atividades propostas pelo professor, ora estava no grupo de Excluídos da atividade (Grupo que ficava sentado atrás do gol, sem interagir com a atividade).

Dois fatos aqui chamam a atenção. O primeiro é que nas duas escolas as meninas Flutuantes quando estão em situações de aulas dirigidas são Figurantes, sendo assim, nenhuma delas atua como Protagonista. O segundo, é que na Escola Marta, muitas Figurantes quando estavam em atividades livres, tinham comportamentos diferentes das atividades dirigidas.

Lembrando da citação anterior de Daniela Finco (2008) na qual a autora diz que a escola muitas vezes reforça comportamentos masculinos e femininos predominantes na sociedade, podemos pensar que o mesmo pode acontecer (ou não) nas aulas de educação física, por isso a análise que se segue é na direção de pensar os sentidos das aulas de educação física para essas alunas e os sentidos de feminilidade presentes nas aulas acompanhadas. Sentidos esses que vão compondo contextos nos quais a maioria das meninas têm participações como Figurantes nas atividades propostas nas aulas.

A educação física ao longo de sua trajetória em inúmeras vezes esteve pautada em práticas generificadas, Eustáquia Salvadora de Souza (1994) traz inúmeros exemplos dessas distinções ao analisar a história da educação física na cidade de Belo Horizonte-MG. Ela relata, por exemplo, que nos anos finais do século XIX, ao se introduzirem os Exercícios Físicos nas escolas mineiras, “fazia-se necessário distinguir os movimentos executados por homens e mulheres” (1999, p. 27). Outro relato de Eustáquia mostra que a Revista do Ensino de 1925 traz recomendações sobre os Exercícios Físicos para meninos e meninas nas escolas, mas as meninas estavam dispensadas de saltar e de subir, “certamente, com base na ideia de que os saltos poderiam causar malefícios aos órgãos reprodutores e que subir torná-las-ia musculosas e pouco femininas” (1994, p.36). Nota-se que, naquele momento, apesar das aulas serem mistas, havia distinção nas atividades direcionadas a meninos e meninas.

O conteúdo Esporte, por exemplo, que é extremamente difundido nas aulas de educação física, tem muito dos seus significados atrelados ao universo do masculino. Norbert Elias e Eric Dunning (1985) afirmam ser o esporte uma área masculina reservada, atuando na

produção e reprodução da identidade masculina. Estudando o Esporte Moderno, Dunning analisa o Rugby nas escolas públicas inglesas no Século XIX, o autor mostra que era associada a ideia de virilidade a essa prática esportiva, em que “a força e a coragem, traduzidos em caneladas, era o critério principal para o estabelecimento de uma reputação de virilidade em jogo” (ELIAS e DUNNING, 1985, p. 397).

Em outro texto, Dunning e Maguire (1997), também analisando o surgimento do fenômeno esportivo na sociedade inglesa, consideram que o esporte “se tornaria um enclave para expressão legítima da agressão masculina e para a aquisição e a expressão de hábitos masculinos tradicionais comportando proezas e força física”. (p.340,1997).

É entre os anos de 1920 e 1930 que se expande o uso do esporte na educação física brasileira. Meily Assbú Linhales (2009) diz que “os códigos e os interesses relativos ao projeto de escolarização da sociedade brasileira modelaram prescrições e práticas nas quais o esporte foi também convidado a participar e oferecer referências para uma educação do corpo”. (p. 343)

A autora afirma ainda que aos poucos o fenômeno esportivo foi assumindo um lugar de destaque na educação do corpo, tanto na escola como fora dela, pois o modelo de esporte escolar que foi sendo desenhado (direta ou indiretamente) por médicos, militares, educadores, engenheiros, esportistas era direcionado à escola, mas não ficava restrito a ela. Essa educação atuava sobre o estado de ânimo das pessoas, configurava os usos do tempo, espaços e divertimentos vinculados a “valores como heroísmo, bravura, audácia, disputa e progresso” (LINHALES, 2009, p. 351).

A introdução do esporte no ambiente escolar não garantiu que ele fosse organizado pedagogicamente de maneira que mudasse o sentido de ver a mulher como um corpo frágil diante do homem, mas continuou a reproduzir a ideia da mulher como inferior diante do homem, como sendo um corpo naturalmente mais sensível e frágil ( ALTMANN e SOUZA, 1999). Isso se dava por meio das restrições às mulheres, às indicações de esportes distintos a mulheres e homens, separação para a prática etc.

O Esporte como conteúdo da educação física escolar ganha notória força nos anos da Ditadura Militar, o modelo de estrutura esportiva proposta pela Ditadura Militar baseado no modelo da pirâmide esportiva, coloca o Desporto Escolar como segundo degrau da pirâmide “nele estava concentrada uma das principais ênfases das políticas daqueles anos, que era a busca

de talentos esportivos” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2009, p. 394). O autor ainda detalha que o entendimento para esse investimento baseava-se na ideia corrente na época de que proporcionando que a massa estudantil participasse de atividades esportivas competitivas seria possível encontrar potenciais atletas entre estudantes. Porém, tais preceitos também não se desvinculavam do referencial de quais esportes eram indicados e compatíveis para cada gênero.

Nos dias de hoje, novas propostas para a área ganharam espaço e nem sempre a educação física atual tem como conteúdo o Esporte. Apesar disso, para muitas pessoas a educação física ainda é sinônimo de esporte. Isso pode ser percebido, por exemplo, pois mesmo que nas escolas observadas o esporte não fosse o único conteúdo das aulas, ele era base para a organização das atividades que visavam desenvolver habilidades para a prática de esporte (como o circuito já descrito anteriormente). Além disso, apesar dos jogos estarem bastante presentes nas aulas observadas, as propostas dos jogos também se davam pautadas em características muito próximas aos esportes como o foco na competição, na busca do melhor desempenho, no enfrentamento e no produto final- a vitória.

**Pesquisadora:** *Quais conteúdos você têm mais trabalhado em suas aulas?*

**Professora Fernanda (Escola Marta):** *Eu tenho trabalhado mais os jogos, que até a escola pede para trabalhar mais isso, as brincadeiras um pouco....*

Em outro momento, ela continua a explicar como organiza suas aulas:

**Pesquisadora:** *Como você tem organizado suas aulas? Você tem estabelecido uma sequência de conteúdos?*

**Profa. Fernanda (Escola Marta):** *Então eu tenho feito assim, às vezes eu deixo aberto como agora, quem estava a fim de jogar pingue-pongue vem, quem está a fim de jogar futebol ou vôlei, joga. Em algumas aulas eu procuro direcionar mais. Por exemplo, em uma aula vamos trabalhar toque, vamos trabalhar saque por baixo, faltando quinze minutos aí eu libero para cada um fazer a atividade que gosta.*

Nota-se na fala acima que a professora prioriza em suas aulas os jogos e, em seguida, ela explica seu conteúdo e refere-se novamente a jogos que têm como referência o esporte. Nas observações foi exatamente esse esquema de organização que se viu: A professora em algumas aulas preparava algumas atividades: Futebol e toque de vôlei, por exemplo, e dividia

em grupos para cada prática e de tempos em tempos trocava os grupos de atividade. Em outras aulas ela deixava que alunos/as escolhessem o que fazer, mas as escolhas eram limitadas a futebol, toque de vôlei ou pingue-pongue. Além de trabalhar em algumas aulas com a prática do jogo de Queimada.

Além dessa percepção obtida nas observações, durante as entrevistas várias pessoas apontaram ver na educação física propósitos e sentidos que a aproximam do universo esportivo.

Essa informação foi obtida nas entrevistas quando alunas e alunos respondiam à seguinte pergunta: *Você acha importante ter educação Física na escola?* Nas escolas Marta e Paula, várias vezes apareceram falas que justificavam a existência Educação Física na escola por conta do conteúdo esporte, como em alguns exemplos abaixo:

**Lorena** (grupo Flutuante- Escola Marta): *Sim, para gente fazer uma atividade, para gente saber esporte...e para gente se movimentar também.*

**Andréia** (grupo Figurante- Escola Marta): *Acho que sim, porque tendo Educação Física na escola tem gente que quando crescer um pouco até pode ser atleta.*

**Tabata** (Excluída escola Paula): *Acho que é importante por causa do esporte, aprender, fazer esporte.*

**Frederico** (grupo Protagonista- Escola Paula): *É importante, porque ele não ensina só um esporte, mas ensina algumas partes do corpo que são importantes na hora do esporte.*

**Gisele** (grupo Protagonista- Escola Paula): *Acho que é...por causa da educação esportiva.*

Mesmo quando não há o esporte como conteúdo central de aula, alunos e alunas atribuíram sentido à Educação Física a partir do Esporte. Mesmo quem não participava das aulas, em muitos casos, justificou ser importante ter Educação Física na escola pela possibilidade de participar e aprender alguma modalidade esportiva. Lembrando que o Esporte pode ser um dos conteúdos da educação física escolar, e a escola é também espaço “de cultura” (VAGO, 2009), sendo então espaço privilegiado para a ressignificação e transformação dos sentidos do Esporte,

que não precisa ser o de vitória a qualquer custo, exclusão dos/as menos hábeis e de legitimação de uma masculinidade construída em uma lógica binária e fixa.

Porém, percebe-se nas entrevistas que participar, ter afinidade com os conteúdos e ser motivado/as nas aulas de educação física (entendida através do Esporte), é ainda considerado como consequência de características pertencentes aos meninos

**Fabio** (Protagonista- Escola Paula): *Os meninos participam mais das aulas de educação física...eles gostam mais, as meninas já não (gostam). As meninas têm medo de se machucar, de cair. Os meninos não. Elas ficam muito lerdas, demoram para passar a bola, daí os meninos não gostam.*

**Paula**( Excluída)e **Laís** (Figurante- ambas da escola Paula):

*P: Os meninos participam bem mais...*

*L: É mais os meninos.*

*P: Os meninos gostam de se exercitar*

*L: Eles gostam de jogar...*

*P: As meninas não gostam muito, preferem ficar sentada conversando, ouvindo música, é bem melhor.*

*L: Os meninos são mais brutos, acho que são bem mais que as meninas.*

*P: Eles têm mais vontade de fazer.*

**Márcio** (grupo Protagonista- Escola Marta): *Os homens têm mais desempenho, as meninas não.*

**Amanda** (Figurante- Escola Marta): *Os meninos pulam mais, jogam a bola forte, as meninas são mais sensíveis.*

Vê-se que os meninos são entendidos como naturalmente fortes, ativos, dispostos e hábeis e o oposto é atribuído às meninas. Expressões como: *Meninos são mais brutos! Meninas gostam de ficar sentadas! Meninos são fortes! Meninas são sensíveis*, entre tantas outras que foram ditas durante as aulas de educação física mostraram os entendimentos que se tem sobre o corpo feminino e masculino e quais habilidades se entendem como pertencentes a cada gênero. Essas falas parecem naturalizar o que não é natural, essas falas manifestam opiniões, mas também formam opiniões. Anne Fausto-Steling (2001) discute a fragilidade do discurso da naturalização das diferenças, a autora relata como muitas vezes, ao optar por ferramentas e em formas específicas de produção de conhecimento, a ciência naturaliza o que não é natural, induz e produz entendimentos sobre o corpo. Essas formas de produção de verdades sobre o que é

naturalmente feminino e naturalmente masculino estão enraizadas em uma forma binária de entender o que é pertencente a cada gênero.

Através das falas citadas pelos/as participantes dessa pesquisa também percebe-se o quanto alunos e alunas apropriam-se desse discurso de entender cada gênero dentro da lógica binária. Jacques Derrida (1991) problematiza que a lógica ocidental tradicionalmente se dá através de binarismos. Os binarismos se dão elegendo uma ideia, entidade ou um sujeito como central e a partir desse centro, determina-se o lugar do “outro” que é seu subordinado e oposto. O centro é entendido como superior e o outro inferior. As entrevistas apontam que, no entendimento dos alunos e das alunas, para se ter um bom desempenho nas aulas, é necessário possuir certas características masculinas que são as centrais dentro dessa lógica binária.

Todos esses entendimentos vão configurando o contexto das aulas de educação física, que foram associadas ao Esporte. Sendo o gosto pelo Esporte e pelas aulas de Educação Física para aquele grupo de alunos/as algo inato aos meninos, por possuírem atributos que os favorecem nas aulas. As meninas, por sua vez, conforme apresentado nas falas acima, são apresentadas com características opostas as dos meninos.

A preferência dos meninos pelas aulas de educação física aparece inúmeras vezes na fala do/a professor/a entrevistado/as. A professora Fernanda aponta que tanto nas aulas teóricas que dá na sala quanto na prática os meninos participam mais:

***Profa. Fernanda(Escola Marta):** às vezes eu percebo que as meninas participam e às vezes não participam (da aula teórica). Os meninos fazem, mas queriam estar aqui embaixo, é uma coisa bem aleatória. Mas percebo que eles têm aceitado (a aula teórica), mas não pesquisam nada. Uma coisa que eu gostaria é que eles pesquisassem, trouxessem assunto, isso eu não vejo tanto. Agora na parte prática, eu percebo que as meninas aceitam mais quando é um vôlei, algumas gostam de trabalhar um futebol, mas a maioria não gosta, outras variam, gostam de jogar dama ou pingue-pongue, outras não vêm ao pingue-pongue porque dizem que não têm coordenação.*

Percebe-se na fala acima que ela aponta principalmente dificuldades em relação às meninas com a educação física. Na fala dela há um contraponto das meninas em relação aos meninos, elas escolhem os conteúdos que se envolvem, não participam de tudo que a professora propõe, enquanto os meninos aceitam aquilo que ela oferece. Parece que, independente da forma, os meninos participam mais. Sendo preferência das meninas as atividades de menos

movimentação, de menor enfrentamento, como jogos de tabuleiro, pingue-pongue e até mesmo o vôlei, que é um dos esportes coletivos de menor movimentação e sem contato corporal direto. Ao questionar o professor Jonas sobre se o conteúdo pode interferir na participação de alunos e alunas ele responde:

***Prof. Jonas(Escola Paula):** Eu acho que o conteúdo privilegia sim a adesão de eles participarem ou não, a forma é muito importante, tanto em sala de aula como aqui, a forma é muito importante, como a gente coloca. E o conteúdo em si, também aumenta a vontade deles. Se eu sugerir um conteúdo que é tradicionalmente conhecido, que eles gostam, por exemplo, o futebol, para os homens principalmente a adesão vai ser maior, agora a forma com que eu coloco também pode melhorar ou piorar isso.*

Essa percepção é fundamental, pois não quer dizer que o esporte não possa ser abordado, mas enquanto professores/as é importante que saibamos que ao fazermos opções quanto a conteúdos e quanto à metodologia que utilizaremos estamos selecionando saberes, estamos tomando uma posição que pode ser de reprodução de estereótipos de gênero, a problematização ou mesmo a reconfiguração desses estereótipos. Pois, conforme Moreira e Silva (1994) apresentaram, as escolhas dos conteúdos que fazem parte do currículo não são neutras e desinteressadas e também influenciam na constituição dos sujeitos, de seus sentidos e significações. Sendo assim, as escolhas que fazemos enquanto professores e professoras influenciam, também, na forma de envolvimento dos meninos e das meninas com as aulas e em como vão participar dos conteúdos propostos.

Além disso, fica evidente nas entrevistas com o professor e a professora que ele/a sabiam e percebiam a diferença na forma de participar, percebiam o destaque dos meninos nas atividades. As falas do/a docente apontam que há um entendimento de diferenciação quanto ao gênero na participação das aulas. No entanto, tais ideias de que os meninos são mais interessados, capazes, enquanto as meninas têm outros interesses foram tidas como naturais, normais e não como algo a ser desafiado, questionado, transformado. Isso porque há pouco entendimento da parte de tais professores de como isso pode ser feito.

As autoras Hakan Larssona, Birgitta Fagrellb e Karin Redeliusb (2009), em pesquisa realizada na Suécia, também perceberam que os professores e professoras acabavam notando que os meninos tinham maior domínio das aulas de educação física, mas pouco faziam para intervir em tal situação. De acordo com as autoras, o que professores e professoras

acabavam fazendo quanto a isso era gerenciar tal situação nas aulas, criando logísticas para a organização da aula de acordo com essa diferença entre meninos e meninas, mas poucos desafios propunham para essa ordem. Algo parecido com o que foi apresentado nas entrevistas realizadas por aqui quando o/a professor/a falaram sobre como pensam em seus planejamentos sobre essa questão das diferenças entre meninos e meninas na participação:

***Professor Jonas( Escola Paula):*** *Eu achava que era interessante propor coisas diferentes, novas, que assim poderia agradar gregos e troianos. Eu tentava mostrar para eles que quando não te satisfaz plenamente, em algum momento você vai ter uma atividade diferente que vai te satisfazer e a outros nem tanto...Eu vejo que em algumas atividades eu posso favorecer um pouco mais as meninas, outras um pouco mais os meninos*

***Professora Fernanda (Escola Marta):*** *A única maneira que eu tenho encontrado por enquanto é de diversificar, de tentar diversificar e colocar essas atividades em circuito, para que eles vivenciem, eu não gosto de basquete, mas eu vou vivenciar um pouco. É a maneira que eu tenho encontrado.*

Esses trechos de entrevistas também nos mostram que essas aulas acabavam, então, sendo entendidas como naturalmente um espaço do masculino, ou seja, que naturalmente se associam aos interesses masculinos e onde os meninos dominam e se destacam, e as meninas encontram mais dificuldades e tem menos interesses pelos conteúdos. No entanto, várias meninas da Escola Marta que ficavam paradas e que foram eram tidas como “lerdas” e sensíveis nas atividades das aulas de educação física, chamadas aqui de Figurantes, quando estavam em momentos de livre escolha acabavam demonstrando outras atitudes. Isso porque, se nas situações de aulas dirigidas pela professora elas demonstravam pouco entendimento da atividade e pouca habilidade, quando estavam em situações de livre escolha demonstravam mais habilidade, mais interesse e mais iniciativa do que nos momentos de atividade dirigida.

Não que essas meninas passassem a ter um desempenho excelente nas atividades durante os momentos livres, mas elas se organizavam, formavam seus grupos, pediam a bola de vôlei para a professora, organizavam um jogo em roda no qual tocavam a bola entre si. Nesse momento, se esforçavam para não errar, corriam atrás da bola (e não fugiam dela), arriscavam gestos que não dominavam, experimentavam o jogo, tanto acertavam quanto erravam. Atitudes bem diferentes das de quando estavam em atividades dirigidas pela professora, na qual toda turma participava junta.

Simone Cecília Fernandes (2010) também observa em sua pesquisa de mestrado que quando crianças de 4ª série do Ensino Fundamental (turmas atualmente chamadas de 5º. Ano) não estavam em situações em que imperavam o controle e as normas da escola, elas se comportavam de maneira diferente quanto aos termos fronteiriços de gênero. Sendo assim, quando estão em situações em que não há controle das normas predominantes na escola, ou mesmo nas atividades competitivas da aula de educação física, alunas/os podem comportar-se de maneiras diferentes.

Essa mudança no comportamento das meninas quanto ao uso de suas habilidades corporais fora das atividades propostas pela professora, demonstra que essas habilidades também são constituintes dos padrões de normatização do gênero, ou seja, nessa lógica de entendimento binário do masculino e do feminino, também faz parte da composição do que é ser mulher e ser homem as habilidades do corpo em movimento e de como utilizar seus corpos nas práticas corporais. Essas diferenças são pautadas em referenciais biológicos que parecem existir à priori, mas que, na verdade, foram produzidas e reproduzidas ao longo da vida dessas meninas e meninos.

A partir disso, podemos pensar no que Robyne Garrett (2004) nos apresenta. A autora afirma que o uso do esporte como base do currículo da educação física tem produzido e reproduzido entendimentos sobre corpo, movimento e gênero. Isso porque a ideologia que está presente nesse currículo baseado no esporte privilegia uma visão do que ela considerada como elitista, branca, de classe média e de valores masculinos.

Podemos dizer que esses entendimentos sobre educação física também estavam presentes nas aulas observadas. Parte desses entendimentos sobre gênero perpassam a ideia de que habilidades como força, agilidade, velocidade são pertencentes ao masculino e o oposto ao feminino. Sendo assim, uma das formas de “ser menina” naquelas aulas, era (entre outras coisas) não ter certas habilidades e afinidades com as atividades proposta nas aulas.

Em situações em que estão sob a vigilância dos aparatos de gênero vigentes nas normas escolares e do grupo que estão inseridas, as meninas podem ter atitudes diferentes quando comparados com outros momentos. Isso porque cada sujeito também atua na produção do gênero em seus corpos conforme afirma Louro (2004):

Por certo, os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos. O processo, contudo, não é feito ao acaso ou ao sabor de sua vontade. Embora participantes ativos dessa construção, os sujeitos não exercitam livres de constrangimentos. (LOURO, 2004, p.17)

Sendo a aula um espaço em que as normas de gênero estão operando em situações de vigilância evidente, como é uma atividade de educação física na qual todo corpo se torna visível, cada pessoa vai também atuando na direção de delimitar e explicitar em que “lugar” se coloca quanto ao seu gênero. Isso porque, conforme afirma Butler (1999), para ser considerado um “corpo que importa”, cada um obedece às normas que regulam sua cultura. Entendendo que naquele espaço de aula, para se legitimar como “corpo que importa”, elas devem ser frágeis, “lerdas”, sensíveis e muitas delas usam desse caminho para legitimar-se ao invés de fazer uso de outros. Até porque, a busca da feminilidade, conforme afirma Susan Bordo (1997), “é ainda apresentada como o caminho mais importante de aceitação e sucesso para as mulheres em nossa cultura” (BORDO, 1997, p.33).

A escola é também um mundo social, com um imaginário próprio, linguagens, ritos e ritmos (FORQUIM 1993) e também possui “seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIM, 1993, p. 167). Naqueles momentos de aula, as atitudes dessas meninas caminhavam no ritmo do que parecia ser legítimo naquele ambiente, elas regulavam as suas ações, mas suas ações também eram reguladas pelos significados de feminilidade predominantes ali. Mas nos momentos em que não estavam em atividades dirigidas pareciam conseguir “burlar” algumas dessas normas.

### **5.1.1 Atividades Dirigidas: Expectativas quanto a meninos e meninas**

Toda essa situação também nos mostra que as fronteiras não estavam tão rígidas e que as configurações das normatividades de gênero podem ser reiteradas, repudiadas ou transformadas no cotidiano escolar, dependendo das relações que se estabelecem.

Por isso, é importante que ao irmos à escola, seja enquanto professoras e professores ou pesquisadoras e pesquisadores, estejamos atentas/os ao quanto, nas atividades dirigidas, alunos e alunas se colocam em situações de vigilância, seja dos professores ou dos demais colegas.

Há uma expectativa do grupo de acordo com a qual meninos e meninas agem muitas vezes para cumprir com o que se espera deles e delas. Ileana Wenez e Marco Paulo Stigger (2006) relatam que existem regras implícitas, que não estão em lugar algum escritas, mas que ensinam, definem gostos, interesses, o que pode fazer e o que se espera de meninos e meninas. Completando essa ideia, Louro nos diz que “dessa forma, a escola delimita os espaços, separa e institui o que cada um pode e não pode fazer, ela ‘informa o 'lugar' dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (WENETZ e STIGGER, 2006, p.71).

Situações recorrentes da escola delimitando as normas do que pertence aos meninos e às meninas acontecem cotidianamente não somente nas aulas de educação física. Essas ações também direcionam o entendimento que meninas e meninos têm também sobre seus corpos. A aluna Jenifer da escola Marta diz muito sobre isso em sua entrevista. A aluna, quando questionada sobre as diferenças entre meninos e meninas, diz o seguinte:

*Jenifer: Se for para fazer um projeto, por exemplo, a festa junina que a gente está fazendo agora, a parte de enfeitar, decorar, os meninos não participam muito, mas têm algumas outras coisas que é os meninos que vão (fazer).*

Jenifer aponta nesse trecho como algumas atividades escolares são diferentes para meninos e meninas e mostra que isso também contribui para seu entendimento sobre as diferentes habilidades de meninos e meninas, pois na mesma entrevista diz o seguinte:

*Os meninos são mais fortes, quando têm que pegar (carregar) livro didático, quem pega são os meninos. Meninas não vão carregar, porque eles é que são mais fortes.*

Muitas vezes, nas aulas de educação física observadas, essas diferenciações foram reforçadas e/ou negligenciadas em atitudes, falas, posturas do professor/a. Bruna mostra sua inquietação quanto a essas situações dizendo:

*Para começar, gostaria que o professor parasse de falar que a gente é molenga, porta e Tchonga.*

Várias vezes na escola Paula presenciei o professor chamando as meninas por essa expressão “Tchonga” que tem um caráter negativo e que evidencia uma dificuldade corporal

das meninas. No entanto, Bruna, que faz a crítica ao professor, é uma aluna que se destaca nas aulas, tem iniciativa, ou seja, não demonstra dificuldades em aula. Mas mesmo assim, qualquer erro de sua parte era ressaltado de uma maneira depreciativa, o que se repetia com as demais meninas. Fato que não acontecia com os meninos que, quando erravam, não recebiam apelidos negativos como esses.

Situações como essa, em que professores/as evidenciam a negatividade, o erro, ou mesmo criam apelidos pejorativos, vão informando e conformando o corpo de meninas e meninos nas aulas de educação física. São situações parecidas com a relatada por Fontana (2001), quando ela fala de sua professora que a corrigia publicamente, expunha o seu erro e a negatividade com palavras duras. Foi em situações como essa que Fontana diz ter tomado consciência de seu corpo, percebeu-se como um corpo atrofiado, sem força e sem conserto. Situações também percebidas por Marina Mariano (2010) em aulas de educação física na educação infantil. A autora também percebe na postura de uma professora a evidência do negativo para meninas, sempre apontando os erros das meninas. Mariano mostra em uma situação de aula relatada em sua pesquisa, em que durante um jogo com duas equipes, uma de meninos e outra de meninas, a professora instigava os alunos com a seguinte frase: “Queima elas que vocês vão ganhar” e para as meninas ela desafiava: “Será que vocês conseguem queimar alguém?” (MARIANO, 2010, p.74/75). Esse tipo de incentivo, na verdade, duvida da capacidade das meninas e evidencia a capacidade dos meninos.

Durante minha ida à escola Paula, presenciei, por exemplo, uma vez o professor se referindo negativamente a um menino que errou, foi durante um jogo de futebol em que meninos e meninas jogavam juntos, quando um menino perdeu a posse de bola, o professor zombou por ele ter perdido a bola para uma menina. Em outro momento do jogo, uma menina fez um gol e logo depois um menino tentou fazer um gol e não conseguiu. Novamente foi motivo de comentário de comparação entre ele e a menina, como sendo vergonhoso um menino não conseguir sendo que uma menina já tinha conseguido o mesmo feito.

Louro nos fala sobre a educação física nessa perspectiva apontando quanto, muitas vezes, nas aulas, são evidenciados o disciplinamento em busca de normatividades de gênero, disciplinamento que se dá não somente por mecanismos de punição, mas também de discursos, estratégias sutis, pequenas ações:

O uso de alinhamentos, a formação de grupos e outras estratégias típicas dessas aulas permitem que o professor ou professora exercite um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o/a constantemente. Alunos e alunas são aqui particularmente observados, avaliados e também comparados, uma vez que a competição é inerente à maioria das práticas esportivas. (LOURO, 1997, p. 75)

Nos contextos das aulas observadas para esta pesquisa, pareceu estarem estabelecidas as diferenças de habilidades entre meninos e meninas e as diferenças de condutas ativas e passivas de meninos e meninas. Durante as aulas de educação física, as meninas ficarem de canto, tocarem menos na bola, não reclamarem, foi tido como normal. Meninas participarem menos do que os meninos nas atividades de aula acabava sendo o esperado, pois seus interesses não eram compatíveis com a aula:

***Prof. Jonas:** ela já está preocupada com outras coisas além da atividade física, e na escola vai cansar, vai ficar fedida, é no horário de aula, ela quer namorar na hora do intervalo e o menino ainda está naquela fase em que ele pode unir as atividades físicas a outras práticas.*

***Profa. Fernanda:** Outra coisa é que na idade deles as meninas não querem ficar se sujando, nem sempre vêm com uniforme, vêm de batom, está arrumadinha, não quer estragar o cabelo.*

E isso, muitas vezes, foi reforçado durante a aula tanto pela falta de interferência da professora e do professor que não realizavam ações no sentido de estimular as meninas a participarem mais, criando situações favoráveis de participação e aprendizado para elas, como pelas próprias alunas e pelos alunos envolvidas/os nas aulas, que acabam agindo de acordo com as expectativas em relação a eles e elas.

Isso pode ser observado, por exemplo, durante um jogo de Queimada na Escola Marta. Nesse jogo as equipes, que eram mistas, ficaram divididas ao meio. Geograficamente em um lado do campo estavam os meninos e do outro as meninas. Essa cena demonstra que “os alunos e alunas pareciam incorporar, no sentido de tornar parte de seus corpos, as fronteiras que o ‘aparato de gênero’ visa produzir em nossa sociedade” (FERNANDES, 2010, p.104). As meninas mal se mexiam, pois a bola ficava a maior parte do tempo em posse dos meninos, os quais somente tentavam queimar os meninos da equipe adversária. Quando algum menino mirava em uma das meninas, na primeira tentativa ela era queimada e ia ao cemitério, onde continuava a

observar o jogo animado entre meninos. Queimar uma menina, embora fosse uma tarefa fácil, não era tido como uma grande conquista pelos meninos, que optavam por enfrentar um desafio maior, de “queimar um igual”, um menino.

Os meninos se jogavam no chão, corriam atrás da bola, brigavam, tentavam infringir as regras e negavam quando haviam sido queimados, até a professora intervir dando o veredito final. As meninas, por sua vez, soltavam alguns gritos como que demonstrando medo, não buscavam a bola, não infringiam as regras e, se alguém dizia que elas haviam sido queimadas, aceitavam tranquilamente.

Esse tipo de situação, na qual as meninas têm pouca participação e não interagem com a atividade foi presenciada nas duas escolas e nas duas escolas não houve reclamações das meninas para o/a professor/a nem para os colegas durante a atividade. Sua pouca participação era aceita por elas mesmas, pelos meninos e pelo professor, ou seja, era aceito, entendido como normal, comum, essa menor participação e ninguém naquele contexto parecia se incomodar com tal fato. Havia um silenciamento quanto a isso. Mas o silenciamento não é sinônimo de não percepção de que havia diferenças nas participações naquelas aulas. Isso porque ao final de uma aula, quando a professora da Escola Marta encerrou o jogo, ela fez uma roda e conversou com a turma sobre o que acharam da atividade, todos e todas elogiaram. Em seguida, a professora pediu que eu falasse algo para a turma sobre o jogo. Foi então que perguntei para a turma se todos/as haviam participado igualmente do jogo e segue um relato do que aconteceu nessa situação:

*Imediatamente um burburinho se iniciou, muitos/as alunos/as começaram a falar ao mesmo tempo. Senti que foi provocativa a pergunta. Alguns alunos e algumas alunas disseram que a participação não foi igual. Alguns meninos, justamente os que mais participaram do jogo, disseram que as meninas quase não tocaram na bola e começaram a apontar e chamar pelo nome as meninas que não tocaram na bola . (Trecho Diário de Campo, dia 13/05/2010, 8ª.A, Escola Marta).*

Algumas meninas, enquanto os meninos apontavam para elas, pareciam ficar desconfortáveis com o apontamento, algumas ficaram com os semblantes sérios, outras sorriam sem graças. Com aquela pergunta, pareceu que os meninos se sentiram no direito de acusarem as meninas de não participarem do jogo, como que dizendo que elas estavam atrapalhando o jogo deles. Mas algumas meninas reclamaram dizendo que eles é que não tocavam para elas.

Inclusive, durante as entrevistas, a aluna Márcia (Figurante Escola Marta) fala sobre essas situações

*M: os meninos ficam querendo jogar entre eles, aí eles não deixam muito as meninas jogarem, aí as meninas acabam desistindo de jogar.*

Até eu fazer aquela pergunta, não havia tido reclamações sobre essas situações ou pedidos de mudança, parecia estar instituído naquele espaço a predominância dos meninos e suas vantagens sobre as meninas. Mesmo que as meninas não concordassem com isso, elas não se manifestaram.

Inclusive, mesmo algumas meninas tendo uma participação modesta durante o jogo de queimada, elas destacaram na entrevista justamente ser esse um dos conteúdos preferidos na educação física. Temos, por exemplo, a aluna Branca (Figurante Escola Marta). Ela era uma garota que, quando questionada sobre seu conteúdo preferido na educação física, respondeu: “Ah, eu gosto de jogar vôlei e queimada!”. No entanto, Branca ficava sempre parada na lateral da quadra e não tocava nenhuma vez na bola durante os jogos. Assim como a aluna Julia (Figurante Escola Marta) que quase não tocava na bola e poucas vezes tentavam queimá-la, mas quando foi questionada na entrevista sobre em qual conteúdo achava que tinha um melhor desempenho, ela informou ser justamente no jogo de Queimada. Nota-se aqui que o fato de não tocar na bola ou não interagir com a turma durante o jogo não é o ponto central da para a avaliação de Julia e Branca.

Sendo assim, para elas o fato de permanecer em quadra, ou melhor, em jogo, é mais importante do que de fato jogar. Como elas não interagiam, tocavam poucas vezes na bola e os meninos jogavam entre si, ou seja, na maior parte do tempo consideravam alvo somente os outros meninos, elas acabavam ficando bastante tempo sem serem “queimadas”, o que indica ser esse o aspecto mais importante em suas avaliações, já que Julia disse que é nesse conteúdo que tem o melhor desempenho.

Isso também foi percebido durante a discussão que narrei acima quando perguntei à turma do 8ºA da Escola Marta sobre se toda a turma havia participado do jogo. Os meninos, que começaram a acusar as meninas de não fazerem nada durante o jogo, ao apontarem para a Amanda (Figurante) ela sorriu encabulada e disse que a estratégia dela era não tocar na bola.

Sendo assim, apesar de não participarem ativamente do jogo, essas meninas entenderam que o importante era não ser “queimada” e isso elas conseguiram por muito tempo no jogo. Portanto ter habilidades e se destacarem durante os arremessos ou esquivas não era algo que elas valorizavam, mas sim permanecer em quadra. O que é importante, pois mostra que elas compreenderam a lógica do jogo, no qual vence a equipe que “queimar” primeiro todos os adversários. Mas aponta também que ter uma postura ativa não era relevante para elas. Diferentemente dos meninos, para os quais ter uma postura ativa, efetuar vários arremessos, se esquivar com eficiência da bola é mais importante do que não ser queimado.

Percebemos que é a partir da lógica binária de masculino e feminino pautada no biológico para criar verdades e produzir verdades, que meninos e meninas construíram seus significados sobre as aulas de educação física e seus lugares nela. O que de certo modo contribuiu para que as meninas tivessem menos participação do que os meninos nas aulas ao vivenciarem a sua feminilidade pautada em referências que as colocam como menos aptas, habilidosas e naturalmente menos interessadas pelas aulas.

Vê-se que, naquelas aulas, havia possibilidade de acesso, de inclusão, de colocação das meninas nos conteúdos das aulas, no entanto essa “inclusão” das meninas por si só não provocavam modificações nas formas de aquele grupo entender cada gênero e suas possibilidades nas práticas corporais. Isso porque não havia ações que buscassem promover uma igualdade de oportunidade entre os gêneros. Sendo assim, apesar de haver possibilidades de as meninas estarem e participarem dos conteúdos, o referencial predominante nas aulas sobre homens e mulheres em práticas corporais era ainda baseado na concepção de meninos como mais fortes, ágeis, dispostos, interessados, corajosos, hábeis e aptos, em comparação às meninas.

## **5.2 Meninas Protagonistas: Possibilidade de diversidade**

Apesar de muitas meninas vivenciarem seus corpos durante as aulas através de um entendimento que tem como referencial uma normatividades para o gênero feminino de que a mulher é frágil, pouco apta, naturalmente sem gosto e interesse pelas aulas, outras maneiras de “ser menina” foram vistas através das Protagonistas, ou seja, outras possibilidades existiam naquele contexto. Havia, naquelas aulas, meninas que buscavam outros referenciais, vivenciavam seus corpos de outras maneiras. Por isso, é possível pensar que as aulas de educação física

também podem ser espaço para a diversidade, para outras formas de entender e compreender cada gênero nas práticas corporais. Apresento a seguir uma reflexão sobre quem são essas meninas, que possibilidades diferentes encontraram, como escapam e criam outras formas para ser e estar nas aulas de educação física.

Forquim (1993), conforme citado anteriormente, diz que no mundo social que é a escola, existem possibilidades de transgressões. Pensando nisso, essas meninas protagonistas transgrediam, ou seja, burlavam as normatividades de gênero presentes naquele contexto e demonstravam habilidades tanto quanto os meninos. Além disso, demonstravam interesse pelas aulas, eram ativas e tinham um lugar de destaque nas atividades, sendo consideradas pelas demais pessoas da turma como habilidosas.

Miriam Aldemann (2003) afirma que há um movimento atual no qual a visão hegemônica da corporalidade feminina vem cedendo espaço para outras possibilidades e concepções, como por exemplo, a noção da “mulher ativa”. Aldemann afirma por isso que a “persistência de grande ambivalência em relação ao significado da atividade física e esportiva das mulheres sugere que este seja um dos mais importantes espaços de conflito relativos à definição da corporalidade feminina na atualidade” (ALDEMANN, 2003, p.449).

Para entender esse grupo de meninas que vinha rompendo com a visão do feminino naquelas aulas, é importante que voltemos a alguns dados já apresentados anteriormente: essas meninas Protagonistas praticavam atividades formais fora da escola. Podemos entender que essas experiências fora da escola contribuíram para que elas pudessem se impor nas atividades de aulas.

Garrett (2004), no texto *Negotiating a Physical Identity: Girls, Bodies and Physical Education*, já defendia a ideia de que experiências significativas com o corpo podem contribuir para que as meninas desenvolvam o que ela chama de “*physical sense themselves*” (GARRETT, 2004, p. 227), o que podemos entender por “senso físico de si mesmo”. Para a autora, experiências positivas e de qualidade com práticas esportivas e de atividade física são espaços significativos para que as meninas exerçam o empoderamento de seus corpos.

As experiências fora da escola pareceram significativas para que as meninas protagonistas pudessem se impor nas atividades de aula, pois comparando os dados, percebe-se que das sete meninas protagonistas entrevistadas, todas participavam de atividades fora da escola.

Quatro delas participavam de esportes coletivos, duas de Balé e uma de Ginástica Artística. Sem contar outras duas meninas Protagonistas que não foram entrevistadas (porque não foram autorizadas pela família), mas que o professor afirmou que praticavam Futebol fora da escola. Enquanto que somente uma das meninas do total de Figurantes, Flutuantes e Excluídas entrevistadas disse participar de atividades esportivas fora da escola. Essa menina era Tábata (Excluída na Escola Paula) que fazia parte de uma equipe de Atletismo. Além disso, uma menina disse praticar musculação.

Garret (2004) defende que a educação física escolar pode ser um espaço privilegiado de experiências para que meninas possam se apropriar das práticas de atividade física e esporte, ideia com a qual concordo e defendo. Mas, apesar de os dados dessa pesquisa indicarem que ainda há uma lacuna nessa questão, ou seja, as meninas que tiveram experiências com as práticas corporais somente nas aulas de educação física tiveram participações mais limitadas quando comparadas com meninas e meninos que têm experiências formais fora da escola, a maioria das meninas que se apropriaram das práticas fora da escola também encontraram nas aulas de Educação Física possibilidades de se impor nas práticas corporais. Essas meninas participaram das atividades de aula sem problemas ou distinção.

Sendo assim, apesar de haver possibilidades para que as meninas rompessem as fronteiras das normatividades de gênero presente naquelas aulas de educação física, essas fronteiras foram rompidas, sobretudo, pelas meninas que adquiriram conhecimentos e habilidades fora da escola, em “escolinhas”. Isso porque a maioria das meninas Protagonistas tinha experiências em “escolinhas” com os esportes coletivos e tal vivência, como já discutido no capítulo anterior, o que se assemelha muito com o que era proposto nas aulas observadas, essa proximidade de conteúdos favorece a aplicação dos conhecimentos adquiridos fora da escola nas aulas de educação física. Ou seja, essas meninas Protagonistas já chegavam às aulas de educação física com saberes que facilmente eram transpostos e colocados em prática naquele contexto, o que as colocava em destaque quando comparadas às demais meninas que não tinham tais vivências, não conheciam os conteúdos que eram abordados nas aulas.

Outro fato importante sobre essas protagonistas é que, com a existência dessas meninas nesse grupo, outras possibilidades de “ser menina” são apresentadas naquelas aulas para o restante da turma. Isso porque, apesar de a aula não contribuir diretamente para outras

construções da feminilidade nas práticas corporais, já que não houve intervenções diretas do professor e da professora nesse sentido e que possibilitassem outros modelos de aulas e atividades, só o fato de essas meninas estarem ali apresentou para o restante da turma outros modelos. E isso, aos poucos, pode provocar certas mudanças. Pois o bom desempenho dessas meninas protagonistas nos jogos e nas demais atividades de aula pode contribuir na redefinição de algumas ideias que associam o esporte, as práticas competitivas, de contato e enfrentamento como sendo somente masculinas. Hills também percebe tal fato em sua pesquisa e aponta que “team games may play an important role in redefining gender relations and in expanding conceptualizations of appropriate forms of female physicality.”(HILLS, 2007, p.343), tal afirmação no diz que jogos de equipe podem desempenhar um papel importante na redefinição das relações de gênero e na expansão conceituações de formas adequadas de fisicalidade do sexo feminino.

Na escola Paula, o 8º ano C era a turma que tinha mais meninas Protagonistas em comparação com as demais turmas observadas e era nessa mesma turma que havia menos pessoas excluídas. Através das observações percebe-se que essa era uma turma mais homogênea em termos de participação de meninos e meninas, ou seja, ao observar as aulas, não percebi um número tão fixo de meninas excluídas das atividades.

Tal fato pode ser também analisado ao compararmos os diários de sala do professor. Isso porque, conforme apresentado anteriormente, o professor da Escola Paula anotava a quantidade de vezes que alunos e alunas deixavam de levar uniforme e, por isso, ficavam de fora da aula (Excluídos/as). No 8ºano C pude perceber um número menor de pessoas nesse grupo e, além disso, era menor a quantidade de meninas que permaneciam recorrentemente fora das aulas (excluídas) em comparação com o 8º D da mesma escola.

Quadro 7 : Quantidade de Meninas e Meninos Excluídos em mais de 30% das aulas por Turma na Escola Paula

TURMA	3º. Bimestre			4º. Bimestre		
	Excluídas	Excluídos	TOTAL	Excluídas	Excluídos	TOTAL
8º C	03	01	04	03	00	03
8º D	08	03	11	09	03	12

A tabela nos mostra que no 3º Bimestre, enquanto no 8º C somente três meninas ficaram de fora em mais de 30% das aulas por não levarem o uniforme, no 8º D esse número sobe para oito meninas. Algo parecido com o que ocorreu no 4º Bimestre, no qual somente três meninas ficaram excluídas no 8º C, já no 8º D foram nove meninas. Duas turmas, o mesmo professor, a mesma escola, mas dados bem diferentes.

Podemos pensar que, entre outras variáveis, essa diferença seja também influenciada por haver um número maior de meninas Protagonistas no 8º C. Isso porque, naquele contexto, novos referenciais de feminilidade estejam sendo apresentados para as demais meninas e uma melhor aceitação por parte dos meninos na participação de meninas nas atividades. A Exclusão, naquela turma do 8º C, não parece um alternativa tão atrativa quanto no 8º D.

Sobre isso, Helena Altamnn, Eliana Ayoub e Silvia C. Franco Amaral (2011) apontaram, por meio de pesquisa que analisou questionários de professores e professoras, que já aparece nos discursos de alguns/as docentes de educação física essa percepção de que práticas que viabilizam

o envolvimento efetivo e qualificado de meninas nas atividades, mostrando seu domínio de habilidades esportivas, como no futebol (...), desconstruem uma imagem cristalizada da incapacidade ou menor habilidade feminina para as práticas esportivas. Colocam em dúvida a concepção de que “meninas não gostam de suar” e de que apenas “meninos sabem jogar”. (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p.496-497)

Ou seja, a pesquisa citada mostra que professores/as notam que a participação qualificada de meninas nas atividades de aula pode resultar em novos entendimentos relativos ao feminino. Tal fato, como visto no 8º C, da escola Paula, pode promover outras configurações para as participações de meninas e meninos.

Outro ponto interessante observado no grupo de meninas Protagonistas é que durante as entrevistas pôde ser percebido que algumas dessas meninas espelham-se na prática masculina como o modelo ideal, apontando como negativas as atitudes e comportamentos das meninas dos demais grupos. Para essas Protagonistas havia poucos referenciais positivos para se espelharem ou apontarem nas demais meninas.

Na entrevista com Liza (Protagonista Escola Marta) podemos notar essa questão:

*Liza: Os meninos não têm medo, as meninas, quando a bola vem, elas ficam com medo. Por isso que eu prefiro jogar com os meninos*

Essa postura de Liza mostra sua preferência em jogar com os meninos, sendo um referencial positivo a postura dos meninos em jogo e algo negativo a postura das meninas. Assim, torna-se mais motivador e interessante para ela jogar com eles do que jogar com as meninas. Isso porque ao ter medo as meninas evitam situações de enfrentamento, evitam criar situações desafiantes para o jogo e de superar os desafios colocados para elas.

Continuando a entrevista, Liza aponta sua percepção sobre as demais meninas:

*Liza: As meninas, têm algumas que são meio moles, sabe?*

Percebe-se que ela aponta uma opinião negativa sobre as meninas que participam pouco das atividades de aula, assim como Vivian e Bruna (Protagonistas-Escola Paula).

*Vivian: Aquelas meninas ali (apontam para algumas meninas sentadas), nunca participam da aula... Porque elas não querem... As meninas participam menos que os meninos, acho que é por preguiça mesmo.*

*Bruna: As meninas são meio frescas com a bola, elas fogem. Eu participo (de aulas com esportes), mas nem todas gostam.*

Essa postura das meninas Protagonistas em relação às demais mostra uma ruptura com as normatividades de gênero, mostra que elas negam e consideram negativas essas características que colocam as meninas como frágeis, sensíveis, delicadas e pouco aptas ao esporte e às aulas de educação física. Elas colocam-se como corpos que escapam a essa sentença, apresentam outras possibilidades de ser menina, mesmo que houvesse poucas referências positivas vindas de outras meninas. Mas elas ainda consideram o positivo, superior, como sendo o masculino. Sendo, então, possível pensar até que ponto ainda prevalece uma apropriação das aulas de educação física que ainda privilegia hierarquizações. Cabe aqui pensar como a Educação Física pode possibilitar novos referenciais que proporcionem novas configurações e possibilidades que não sejam somente as do masculino idealizado no esporte. Pensar como dar

espaço para que as meninas sejam valorizadas enquanto meninas e não entendidas como o negativo do masculino.

Nesse sentido, as autoras, Ana M. F. Camargo, Maria H. P. Dias e Maria C. M. Andrade (2009) afirmam que “À escola é possível uma função diferenciada, não apenas de reprodutora, mas de geradora de práticas de significações diversas, novas identidades culturais e novas relações de poder.” (2009, p.138) Ou seja, é possível que por meio das aulas de educação física, por meio da prática cotidiana, da seleção dos conteúdos e saberes e, também, da forma com que tais conteúdos são propostos, novas configurações sejam apresentadas nas aulas em relação aos sentidos de gênero e que tais relações não sejam as reprodutoras de estereótipos que colocam a mulher enquanto o negativo do masculino ou o inferior.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto narrei, refleti, argumentei sobre a minha experiência, no sentido que Larrosa (2002) definiu como experiência. Sendo assim, falei sobre aquilo que me passou, me tocou, me perpassou durante a caminhada em busca de pensar sobre as diferentes maneiras como meninos e meninas participam da aula, sobretudo sobre o problema que me inquietava de que muitas meninas não participavam, ficando sentadas, observando. Outras experiências na escola são possíveis, este trabalho não apresenta a única possibilidade de experiência para pensar sobre a escola, as aulas de educação física e as não participações.

Este trabalho não definiu toda a complexidade que afeta o contexto das aulas de educação física e os sujeitos envolvidos, mas contribui para novas possibilidades de compreender as diferentes maneiras de participar das aulas de educação física e como essas maneiras se entrelaçam com os entendimentos de gênero. Como sabemos, em ciências humanas, as compreensões e entendimentos sobre um assunto nunca estão acabadas, definidas e tornadas sinônimos de verdades, mas nem por isso perdem sua função o seu valor. Por isso, as discussões apresentadas até aqui, merecem ser consideradas, problematizadas, ampliadas e, quem sabe, rerepresentadas a partir de outros elementos produzidos em outras experiências. Conforme ouvi certa vez de minha orientadora, Helena Altamnn, não se acaba um trabalho, mas coloca-se um ponto final. Aqui começo a por o meu ponto final, mas as reflexões sobre o tema merecem continuar, pois ainda há muito para ser pensado, problematizado e ampliado em relação aos entrelaçamentos entre gênero, educação física escolar e participações nas aulas.

Faz parte do caminho da experiência ser transformada por aquilo que aconteceu. A primeira transformação que me ocorreu foi justamente sobre como pensar a participação nas aulas de educação física e, conseqüentemente, sobre as maneiras de não participação na aula. A partir da primeira transformação que me aconteceu, as outras foram sendo conseqüências: nas formas de compreender o problema, na forma de pensar sobre ele, nas escolhas e na pessoa que eu era antes desse percurso.

As maneiras de participar das aulas são muito mais complexas do que uma lógica binária que estava enraizada em mim me fazia pensar: Participar X Não participar.

Conforme Jacques Derrida nos fala, ao se pensar através dos binarismos, estabelecemos um elemento como sendo o centro, o positivo, e o outro como sendo o oposto, o negativo. Sendo assim, nesse entendimento de Participar X Não Participar, entendia que estar na atividade é participar, o positivo; estar fora seria o oposto. No entanto, existem várias maneiras de ser e estar nas aulas, formas que neste trabalho identifiquei como participações Protagonistas, Figurantes, Flutuantes e Excluídas. Essas participações foram configurando o cenário para as aulas que observei e para todos/as envolvidos nessas aulas.

Ao problematizar neste trabalho que existem diferentes formas de ser e estar nas aulas de educação física, é incômoda a constatação de que meninas ainda ocupam em minoria o lugar de Protagonista nas aulas de educação física. Mais incômodo ainda é constatar que a maioria das pessoas que ocupam o lugar de Protagonista nas aulas teve também experiências de aprendizado com as práticas corporais em espaços formais de ensino fora da escola. As práticas em “escolinhas” de esporte, academias e clubes contribuíram de maneira significativa para que essas pessoas tivessem destaque nas aulas de educação física, pois as aulas observadas acabavam por privilegiar momentos de prática de esportes e de demonstração de habilidades, com poucas possibilidades de efetivo aprendizado com os conteúdos das aulas. Sendo assim, as aulas acabavam privilegiando a participação de quem já dominava os conteúdos, domínio que havia sido estabelecido, sobretudo, em práticas fora da escola.

Por isso, é possível dizer que, nas aulas observadas, o que alunos e alunas traziam de fora da escola em relação às experiências e conhecimentos sobre o corpo e o movimento tinha grande influência sobre qual lugar esses/as alunos/as ocupavam nessas aulas. Isso porque não são a escola e a educação física as únicas responsáveis pelos entendimentos e usos do corpo de alunos/as. O meio cultural no qual estavam inseridos/as possibilitou experiências e entendimentos distintos para cada um/a sobre os saberes que circulam nas aulas de educação física. A maioria das pessoas protagonistas tiveram experiências com esportes fora da escola, conteúdo próximo ou igual ao das aulas. Como as aulas privilegiavam momentos de demonstração de habilidades e não de aprendizados, essas pessoas que já dominavam os conteúdos da aula acabavam se destacando e ocupando o lugar de protagonistas, enquanto quem “não sabia” os conteúdos tinha poucas possibilidades de vir a saber. Isso influenciou em uma menor participação dessas pessoas, o que foi tanto promovido por quem “sabia” e que não

possibilitava uma interação no jogo dessas pessoas que tinham mais dificuldade, tanto por elas próprias, que sentiam vergonha de expor seus erros e por isso interagem pouco na atividade.

“Saber” ou “Não Saber” os conteúdos da aula também está relacionado com os entendimentos de gênero e prática corporal. As experiências fora da escola de meninos foram, sobretudo, com modalidades esportivas coletivas, enquanto somente as poucas meninas protagonistas tiveram as mesmas vivências. Os discursos sobre os cuidados com corpo voltados para a saúde e estética foram os que prevaleceram para as meninas, o que promovia experiências com práticas individuais que colaborassem com tais aspectos. Sendo então bastante distintas as experiências da maioria das meninas quando comparadas com as dos meninos. As experiências das meninas em pouco se assemelhavam com os conteúdos das aulas, além disso, tais diferenciações mostraram o quanto ainda estão presentes os discursos sobre as práticas corporais como sendo genericadas, ou seja, adequadas para cada gênero.

Quando as aulas de educação física proporcionam somente momentos de demonstração de habilidades adquiridas fora da escola elas se distanciam do previsto e esperado delas: Oportunizar aprendizados. Pensar em participações e em oportunizar aprendizados “confirma a necessidade de a aula ser, de fato, um lugar de aprender coisas e não apenas o lugar onde aqueles que dominam técnicas rudimentares de um determinado esporte vão “praticar” o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem continuam no mesmo lugar.”(SOARES, 1996, p.11).

Além disso, quando a educação física deixa de oportunizar aprendizados ela acaba sendo reprodutora de padrões, normas, estereótipos que colocam a mulher como menos apta, biologicamente menos competente que os homens para a prática de atividades corporais, mais frágil etc. Isso porque notou-se que a maioria dos meninos (que também são a maioria dos Protagonistas) ao receberem incentivo de seus familiares, apoio e serem direcionado para práticas esportivas fora da escola, tornaram-se mais capacitados para uma participação nas aulas de educação física, o que não acontece com a maioria das meninas. Então, quando são colocados/as nas mesmas atividades, sem uma intervenção prévia que de fato possibilite aprendizado, essas meninas acabam tendo um desempenho inferior ao dos meninos, acabam tendo mais dificuldades, tendo participações mais limitadas como de Figurantes, Flutuantes ou Excluídas das aulas,

reforçando assim os estereótipos que colocam a mulher em inferioridade ao homem no que se refere ao corpo e ao movimento.

Portanto, um dos caminhos possíveis para se reconfigurar as relações de gênero nas aulas de educação física é pensar a aula como espaço de aprendizagem. Pensar que as aulas devem ser responsáveis por situações de aprendizado e que tal aprendizado deve possibilitar uma igualdade de oportunidade entre os gêneros. Além disso, entender a aula de educação física como espaço de aprendizado possibilita que meninas exerçam o empoderamento de seus corpos. Dessa maneira, professores e professoras devem se desafiar a ir além de gerenciar situações de diferenças, mas desafiar tais diferenças.

A escola, mais especificamente a educação física, por meio de seu currículo, de sua prática cotidiana, das formas de intervenção, seleciona saberes específicos em meio a tantos outros. Os saberes em relação ao gênero e à sexualidade que sustentam os currículos e as práticas educativas apontam para um padrão de masculinidade e feminilidade que reafirma certos posicionamentos, os quais entendem a mulher como menos apta e biologicamente inferior ao homem. Conforme nos apontou Louro (2003), afastar-se desse padrão significa o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. Por isso muitas meninas também atuam no sentido de reproduzir o esperado delas, demonstrando menos interesse e menos competência para as atividades de educação física.

Sendo assim, também é necessário que não se pense somente em dar acesso às meninas nas práticas de aula, já que foi percebido que não é porque meninas estão em quadra que de fato participam, podem estar lá como Figurantes. Estar em quadra, dar acesso à atividade não é necessariamente reconfigurar as normatividades de gênero nas aulas de educação física. É necessário pensar, desafiar, questionar os entendimentos sobre o corpo, masculinidades e femininidades predominantes nos conteúdos de aula, para que de fato ocorram essas reconfigurações.

Então, qual pode ser o caminho para se promover novas possibilidades para a participação de meninas e meninos nas aulas de educação física? Para que haja outras possibilidades de ser menina e ser menino nas aulas? Para pensarmos a educação física como lugar de aprendizado? Encontrar o caminho significa sair do centro. Não esperar que as meninas tenham menos participação por serem menos aptas e interessadas. Sair do centro de pensar que o

simples fato de uma menina estar em quadra é indicativo de que está participando em igualdade com os meninos, sair do centro que nos faz pensar que meninos são naturalmente mais interessados pelas aulas de educação física. Sair do centro de como pensar as aulas. É preciso desnaturalizar.

Penso que este trabalho, ao apontar as diferenças nas participações nas aulas de educação física, ao apontar as relações que vêm de fora da escola e as relações que se estabelecem dentro das aulas, está sinalizando para o grande desafio que se coloca para a Educação que é “a instabilidade, a desestabilização e a desconstrução da naturalidade.” (SILVA e ROSA, 2009, p. 126). Ou seja, mostra a necessidade de indagar o cotidiano, as situações e as coisas. Sendo necessário que a escola, mais especificamente a educação física, esteja disposta a buscar práticas que desestabilizem a normalidade, que desnaturalizem o que está dado.

Desnaturalizar vai ao encontro de romper com a norma, de desfazer a margem, de romper com o centro. Desnaturalizar tem a ver com o exercício de questionar as certezas e até mesmo as incertezas sem a pretensão de encontrar a essência, mas sim com a pretensão de fazer emergir, trazer à tona e revelar aquilo que foi posto em esquecimento e, por isso, passa diante dos olhos sem ser mais (re)conhecido pela visão. (SILVA e ROSA, 2009, p. 127)

A educação física escolar tem como função ser um espaço privilegiado para o aprendizado de alunos e alunas nos conhecimentos relativos à cultura corporal. A Educação Física tem como função possibilitar o acesso aos saberes relativos à Ginástica, Jogos, Esportes, Dança, Lutas, Capoeira, mas é importante que isso seja feito considerando as diferentes dimensões que envolvem esses saberes: histórica, social, técnica (o saber fazer) e, também, a dimensão lúdica (SOARES, 1996). A dimensão técnica deve proporcionar que meninas e meninos se apropriem do saber fazer das práticas da cultura corporal, que envolve as habilidades corporais necessárias para tal prática, a noção tática, a lógica de tal prática, seus sentidos e significados. O que se diferencia de privilegiar o tecnicismo e a performance.

Desse modo, a educação física pode ser espaço privilegiado para que meninas exerçam o empoderamento de seus corpos. Ao exercerem-no, a educação física possibilita novos entendimentos, novas relações sobre o corpo e o gênero, novas possibilidades de ser menina e de ser menino são configuradas, apresentadas e permitidas. Nas aulas observadas já foi possível perceber o efeito disso com as meninas Protagonistas. A presença dessas meninas já

desestabilizava as relações nas aulas, o que foi principalmente percebido na turma que tinha a maior quantidade de meninas Protagonistas, as quais rompiam com a norma, com o esperado e assim apresentaram novas possibilidades.

Pensar diferente, estranhar o comum, o cotidiano, faz parte desse movimento de desnaturalizar e desafiar padrões estabelecidos nas aulas. Pensar que meninas podem se apropriar dos conteúdos de aula e, além disso, pensar que meninas e meninos devem ter as mesmas oportunidades de aprendizado e que tal aprendizado deve ser em relação a todos os conteúdos da cultura corporal, sem distinção de conteúdos femininos e masculinos, sem generificar os conteúdos. Além de pensar que também é pesado para alguns meninos carregarem o estigma de ter que serem “bons”, se destacarem, serem sempre ativos e corajosos, pois também existe uma diversidade de possibilidades de ser menino, e também vai além desse referencial. Enfim, pensar diferente, sair do centro das premissas que temos enquanto professores/as também é parte fundamental desse caminho de possibilitar novas configurações para as aulas de educação física.

Por fim, as diferentes maneiras de participar da aula mostram também que nossos alunos e alunas são diferentes, individuais e que isso promove interações distintas com as aulas de educação física. Devemos ficar longe de pensar em homogeneizar. Mas é urgente desafiar o que está dado. É importante que a educação física não ofereça uma única opção, um único caminho e que esse caminho sempre coloque como norma as meninas terem menos participação. A educação física é lugar privilegiado para ajudar na construção de um caminho que valorize a diversidade, as diferentes possibilidades em relação ao gênero, ao corpo e às práticas corporais. A educação física, por meio de uma prática orientada e intencional, pode proporcionar que as meninas estranhem esse lugar de figurante, que não vejam esse lugar como sendo normal e que, por meio de possibilidades de aprendizado, exerçam o empoderamento de seus corpos.

## REFERÊNCIAS

ALDEMAN, Mirian. Mulheres atletas: re-significações da corporalidade feminina. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.(11) n.(2), p.445-465, julho-dezembro/2003

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia C. Gênero na prática docente em Educação Física: “Meninas não gostam de suar, meninos são mais habilidosos aos jogar?” **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.(19), n.(2), p. 492-501, maio-agosto/2011

ALTMANN, Helena et al. **Educação Física Escolar e Gênero: Um estudo Transcultural**. Relatório de pesquisa Brasil-Espanha.CNPQ, 14 de fevereiro de 2011.

ALTMANN Helena; SOUSA, Eustáquia Salvadora. Meninos e Meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. **Caderno CEDES**, Campinas, v.(19), n.(48), ago, 1999.

ANDRADE, E. B; DEVIDE, F. Auto-exclusão nas aulas de educação física escolar: representações de alunas do Ensino Médio sob enfoque de gênero. **FIEP Bulletin**, Foz do Iguaçu, v. (76) , p. 318-321, 2006. Special edition

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra; edição francesa Tzvetan Todorov- 4ª edição- São Paulo: Martins Fontes, 2003

BORDO, Susan. O corpo e a reprodução da feminidade: uma reapropriação feminista de Foucault In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan. (Orgs.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

BRACHT, VALTER. A constituição das teorias pedagógicas da educação física **Cad. CEDES** v.19 n.48 Campinas ago. 1999

BRASIL. Lei 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm)

BRASIL. Decreto n. 69450, de 01 de novembro de 1971. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/115100/decreto-69450-71>

BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília de 1996.

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>

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO GUACIRA. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

CAMARGO, Ana M. F.; DIAS, Maria H. P.; ANDRADE, Maria C. M. Prática Docente, Gênero e Cultura na Escola. IN: MARIGUELA, Márcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; SOUZA, Regina Maria de. **Que Escola é essa? Anacronismos, resistências e subjetividades**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

CASPERSEN, C. J.; PEREIRA, M. A. & CURRAN, K. M. Changes in physical activity patterns in the United States, by sex and cross-sectional age. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v (32), p.1601-1609, 2000.

CHAN-VIANA, Alexandre Jackson; MOURA, Diogo Luz; MOURÃO, Ludmila. Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. **Movimento**. Porto Alegre, v. (16), n. (02), p. 147-167, abril/junho de 2010.

COSTA, Maria Regina F.; SILVA, Rogério Goulart da. Educação Física e Co-educação: Igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v(23), n.(2), p.43-54, janeiro 2002.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Araras, SP: Gráfica e Editora Topázio, 1999.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DELGADO, Danilo M.; PARANHOS, Tiago L. **Fatores que levam a não participação das alunas nas aulas de educação física escolar no ensino médio**. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2009.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa e Antonio M. MAgalhaes. Porto: Rés-Editora, 1991.

Dunnig, Eric. MAGUIRE, Joseph. As Relações entre os sexos no esporte. **Revista de Estudos Feministas**, v.(5), n.(2), p.321-348, 1997.

Duran, Maria Victoria Camacho. **A aula de Educação Física como reprodutora de estereótipos de gênero à luz da experiência no Colégio “Inen Santiago Pérez” Sta Fé-Bogotá- Colômbia**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ELIAS, Norbert e DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Tradução: Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: Difusão Editorial, 1985.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos PAGU**. v (17/18), n.(02), Campinas, 2001.

FERNANDES, Simone Cecília. “Cadê a bola, dona?” Ou sobre os significados de gênero nas aulas de educação física. In: DAOLIO, Jocimar (coord.) **Educação Física Escolar: Olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FINCO, Daniela. Escolarização de meninas e meninos brasileiros: o desafio da co-educação. **Pro-Posições**. v.(19), n.(1) Campinas Jan./Apr. 2008.

FINCO, Daniela. Socialização de Gênero na Educação Infantil. Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e poder. Anais online.  
[http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Daniela\\_Finco\\_10.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Daniela_Finco_10.pdf). Acesso em: 30/11/2010.

FONTANA, Roseli A. Cação. O Corpo Aprendiz. In: CAVALHO, Yara M. de & RUBIO, Katia (org.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARRETT, Robyne. Negotiating a Physical Identify: Girls, bodies and Physical Education. **Sport, Education and Society**. v.(9), n.(2), p. 223-237, Julho 2004.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1989.

GLEYSE, Jacques; SOARES, Carmen Lúcia. Os manuais escolares franceses de educação física, de higiene e de moral seriam sexistas? (1880-2004). **Educação e Sociedade**. Campinas, v.( 29), n. (102), p. 137-156, jan./abr. 2008.

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.

\_\_\_\_\_. Imagens da mulher no esporte. In: PRIORE, Mary Del; MELO, Victor Andrade de (orgs). **História do Esporte no Brasil: do Império aos dias atuais**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

GOMES, V. B.; SIQUEIRA, K. S. & SICHIERI, R., Atividade física em uma amostra probabilística do Município do Rio de Janeiro. **Cadernos de Saúde Pública**, v(17), p. 969-976, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v (22), n.(2), p. 17-46, julho/dezembro 1997.

HILSS, Laura. Friendship, physicality, and physical education: an exploration of 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. **Educação Física e Adolescência: “Professor, não vou participar da aulas!”** Trabalho de Conclusão de Curso- Faculdade de Educação Física Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008

JESUS, Mauro Louzada; DEVIDE, Fabiano. Educação Física Escolar, Co-educação e Gênero: mapeando representações discentes. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.(12), n. (03), p. 123-140, setembro/dezembro de 2006

KOHAN, Walter. **Infância entre a educação e a filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Brasileira de Educação**. n.(19), Rio de Janeiro Jan./Abr. 2002

LARSSONA, HAKAN; FAGRELLB, BIRGITTA; REDELIUSB, KARIN. Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. (14), n. (1), Janeiro. 2009.

LAVILLE Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LINHALES, Meily Assbú. Esporte e escola: astúcias na “energização do caráter” dos brasileiros. In: PRIORE, Mary Del; MELO, Victor Andrade de (orgs). **História do Esporte no Brasil: do Império aos dias atuais**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

LOURO, GUACIRA L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. Um **corpo estranho- ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOUZADA, Mauro; VOTRE, Sebastião; DEVIDE, Fabiano. Representações docentes a cerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física. **Rev. Brasileira de Ciências Esporte**, Campinas, v. (28), n.(2), p. 55-68, jan. 2007

MANIOS, Y.; KAFATOS, A. & CODRINGTON, C., Gender differences in physical activity and physical fitness in young children in Crete. **Journal of Sports Medicine and Physical Fitness**, v.(39), p.24-30. 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Critica do Currículo: Uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NOVAES, Joana de Vilhena. Vale quanto pesa: Sobre mulheres, beleza e feiúra. IN: CASOTTI, Leticia; SUAREZ, Maribel; CAMPOS, Roberta dias (orgs). **O tempo da beleza: Consumo e comportamento feminino, novos olhares**. Rio de Janeiro, SENAC Nacional, 2008.

OLIVEIRA, Rogério Cruz. **Educação física, escola e cultura: o enredo das diferenças**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2006

OLIVEIRA, Rogério Cruz. Na **“Periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

PAIANO, Ronê. **Ser...ou não fazer: o desprazer dos alunos nas aulas de Educação Física e as perspectivas de reorientação da prática pedagógica do docente**. Dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 1998.

PEREIRA, Raquel Stoilov & MOREIRA, Evando Carlos. A participação de alunos do ensino médio em aulas de Educação Física: Algumas considerações. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. (16), n.(2), p. 121-127, 2005

RANGEL, Irene Conceição. Educação Física escolar: a preparação discente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, V.(16), n.(3), p.58-167 Maio/1995

RIGONI, Ana Carolina Capellini. Educação do corpo e religião: questões à educação física escolar . In: DAOLIO, Jocimar (coord.) **Educação Física Escolar: Olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010

SALLES-COSTA, R. et al. Gênero e Atividade Física de Lazer. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 19(Sup. 2), p.325-333, 2003

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.(20), n.(2), p.71-99. Jul./ Dez., 1995

SICHERI, R. **Epidemiologia da Obesidade**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998

SILVA, Miriam Pacheco; ROSA Maria Inês P. dos Santos. Práticas Curriculares e a Sexualidade no Cotidiano da Escola. IN: MARIGUELA, Márcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; SOUZA, Regina Maria de. **Que Escola é essa? Anacronismos, resistências e subjetividades**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? IN: VEIGANETO, A. (Org). **Crítica pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995

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

SOARES, Carmen Lucia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996

SOARES, Carmen Lucia. **Pedagogias do Corpo 1**. Acessado em 14/11/2011. <http://www.tanianavarros-wain.com.br/labrys/labrys4/textos/car1.htm#notium>

Sousa, Eustáquia Salvadora. **Meninos à marcha! Meninas à sombra! A história do Ensino de Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

SOUZA Jr, Osmar Moreira de. **Co-educação, Futebol e Educação Física**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Biociências- Campus Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2003.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984): Entre a adesão e a resistência**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

\_\_\_\_\_. O Esporte brasileiro em tempos de exceção: sob a égide da Ditadura (1964-1985). In: PRIORE, Mary Del; MELO, Victor Andrade de (orgs). **História do Esporte no Brasil: do Império aos dias atuais**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

\_\_\_\_\_. Renovação historiográfica na educação física brasileira. In: SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: FAPESP, 2007

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na Escola: Para uma Formação Cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, v.(1), n.(1), p. 25-43, Campinas: CBCE e Autores Associados, 2009.

VALLE, Maria Terese Esteban do. **Não saber/ Ainda não saber/ Já saber: Pistas para a superação do fracasso escolar**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org) **Estudos Culturais: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. A construção do gênero no espaço escolar. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 31-58, janeiro/abril de 2006.

WOLF, Naomi. **O Mito da Beleza: Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Tradução: Wáldea Barcellos. Rio de Janeiro: ROCCO, 1992.

## *APÊNDICES*

**APÊNDICE A:** Roteiro de entrevistas com alunas e alunos.

- Idade
- Você gosta de fazer atividade física e esporte? Por quê?
- Você recebe apoio da sua família/ amigos (as)/professor(a) para praticar atividade física e esporte?
- Você se sente bem realizando atividades físicas ou esporte? Por quê?
- Você gosta das aulas de educação física?
- Por que você participa/não participa das aulas de educação física?
- Você recebe incentivo de sua família para participar das aulas de educação física?
- A sua participação nas aulas varia de acordo com as atividades propostas nas aulas?
- A sua participação nas aulas varia de acordo com o modo que a aula é ministrada?
- Como você percebe sua participação nas aulas? Como você percebe seu desempenho? Você se sai bem nas aulas de educação física? Quais suas dificuldades nas aulas de educação física?
- No geral, como você acha que é a participação dos seus colegas nas aulas de educação física? Como você percebe o desempenho dos seus colegas?
- Os seus colegas mais próximos costumam participar das aulas de educação física?
- A educação física é importante para você? Por quê?
- Você percebe diferença na participação de meninos e meninas nas aulas?
- Você considera que os (as) professores (as) se relacionam igualmente com meninas e meninos?
- Você acha que meninas e meninos possuem o mesmo desempenho nas atividades de aulas? Por quê?
- Como são as relações entre meninos e meninas durante as aulas de educação física? E nas demais disciplinas?

**APÊNDICE B:** Roteiro de entrevistas com professor/a.

- Idade? Estado civil? Tem filhos?
- Quando e onde se formou?
- Quanto tempo atua como professor?
- Quais outras experiências profissionais?
- Como são organizadas suas aulas de educação física?
- Quais conteúdos trabalhados em aula?
- Qual a metodologia utilizada?
- Quais dificuldades vivenciadas nas aulas?
- Acredita que a participação dos alunos nas aulas varia de acordo com os conteúdos? E com a metodologia? Ao longo das séries escolares? Varia de acordo com as experiências com práticas corporais dos alunos fora da escola? E com a disponibilidade de materiais que a escola oferece para as aulas? A participação varia de acordo com o grupo que os alunos pertencem?
- Como você prepara o seu planejamento de aulas?
- Você considera questões de gênero no planejamento? Como?
- Você considera questões de gênero durante a execução das aulas?
- Como a não participação de alguns alunos interfere no planejamento de suas aulas? Como você lida com a não participação de alguns alunos nas aulas? Como você lida com a participação dos alunos?
- As aulas são mistas, separadas ou flexibilizadas? Por quê?
- Como é a participação dos alunos que não participam das aulas de educação física nas outras disciplinas?
- Como é a participação dos alunos que costumam participar das aulas de educação física nas demais disciplinas?
- Tem mais alguma questão que gostaria de comentar?

**APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre Esclarecido-Alunos/as****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA****Termo de Consentimento Livre Esclarecido**

Comitê de Ética – FCM/UNICAMP

Tel: 3521-8936

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Juliana Fagundes Jacó

Tel: 93692683

Email: julianafef@gmail.com

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador da carteira de identidade nº \_\_\_\_\_, responsável legal  
por \_\_\_\_\_, autorizo a participação  
de meu filho na pesquisa de mestrado em Educação Física da Universidade Estadual de  
Campinas, intitulada “A não participação de adolescentes nas aulas de educação física  
sob a perspectiva de gênero.”, realizada pela pesquisadora Juliana Fagundes Jacó e  
orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helena Altman. A pesquisa irá analisar as aulas de Educação  
Física com o intuito de contribuir com uma maior participação dos alunos nesta  
disciplina.

A pesquisa será realizada no próprio período de aulas de Educação Física e  
consistirá em observações das aulas e entrevistas com alguns dos alunos da classe.

Seu filho poderá interromper ou até abandonar este estudo a qualquer  
momento, não será divulgada sua identidade ou imagem, além de não acarretar em  
custos ou riscos .

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**APÊNDICE D- Termo de Consentimento Livre Esclarecido- Professor/a**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Juliana Fagundes Jacó  
Tel: 3272 6368/ 93692683  
Julianafef@gmail.com

Comitê de Ética  
Faculdade de Ciências Médicas –  
Unicamp  
Tel. 3521-8936

Ao Sr. Professor/ Sra. Professora de Educação Física

Meu nome é Juliana Fagundes Jacó, sou aluna do programa de pós graduação em Educação Física da Unicamp e estou realizando uma pesquisa de mestrado sob orientação da Profa. Dra. Helena Altmann.

Esta pesquisa tem como título “A não participação de adolescentes nas aulas de educação física sob a perspectiva de gênero”. Esta pesquisa é importante, pois é comum que parte dos jovens se desinteresse pelas aulas e deixem de participar das atividades propostas. O conhecimento do que causa este desinteresse é relevante, pois pode auxiliar o professor a agir de forma mais efetiva junto a este grupo, proporcionando situações que os envolvam novamente com a proposta.

Para a realização do trabalho serão realizadas observações de aulas de educação física a fim de verificarmos quais os adolescentes que não participam das mesmas e os que participam e depois será realizada entrevistas com alguns destes alunos, durante o próprio período de aula. Será encaminhado aos pais dos alunos um termo de consentimento, para que os dados coletados junto aos respectivos alunos possam ser incluído no trabalho. Solicitamos, desta forma, seu consentimento para que suas aulas sejam observadas e para uma entrevista com você. Garantindo que será mantido o anonimato do entrevistado, bem como da escola, e somente constarão dados sobre idade, gênero, série e período que frequenta a escola. O trabalho não representará riscos ou desconfortos aos sujeitos e não haverá custos para nenhuma das partes envolvidas.

Nos colocamos a disposição para qualquer eventual esclarecimento.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_ professor(a) de Educação Física da escola \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora Juliana Fagundes Jacó a realizar a observação de minhas aulas para coleta de dados para sua pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura e data