



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física

SIMONE CECILIA FERNANDES

A EDUCAÇÃO ESPORTIVA DE MENINAS NA ESCOLA PÚBLICA:
EXPERIÊNCIAS POSITIVAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

CAMPINAS
2016



Simone Cecilia Fernandes

A educação esportiva de meninas na escola pública: experiências positivas de gênero na
Educação física

*Tese apresentada à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para a obtenção do
título de Doutora em Educação Física,
na Área de Educação Física e
Sociedade*

Orientadora: Helena Altmann

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA
PELA ALUNA SIMONE CECILIA
FERNANDES, E ORIENTADA PELA
PROFESSORA HELENA ALTMANN

Campinas

2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio dos Santos Augusto - CRB 8/4991

F391e Fernandes, Simone Cecilia, 1978-
A educação esportiva de meninas na escola pública : experiências positivas de gênero na educação física / Simone Cecilia Fernandes. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

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

1. Educação física escolar. 2. Ensino. 3. Relações de gênero. 4. Esportes coletivos. I. Altmann, Helena. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The sports education of girls in public schools : positive experiences of gender in physical education

Palavras-chave em inglês:

Physical education

Teaching

Gender relations

Collective sports

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Doutora em Educação Física

Banca examinadora:

Helena Altmann [Orientador]

Claudia Pereira Vianna

Maria Simone Vione Schwengber

Osmar Moreira de Souza Júnior

Sérgio Settani Giglio

Data de defesa: 19-02-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Helena Altmann
Orientadora

Profa. Dra. Claudia Pereira Vianna

Profa. Dra. Maria Simone Vione Schwengber

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior

Prof. Dr. Sérgio Settani Giglio

A ATA DA DEFESA, ASSINADA PELOS
MEMBROS DA COMISSÃO
EXAMINADORA, CONSTA NO PROCESSO
DE VIDA ACADÊMICA DA ALUNA.

“Vai alta no céu a lua da Primavera
Penso em ti e dentro de mim estou completo.
Corre pelos vagos campos até mim uma brisa ligeira.
Penso em ti, murmuro o teu nome; e não sou eu: sou feliz.”
Alberto Caeiro, o pastor amoroso

Para Uassyr, Anita e Antônio

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Helena Altmann, por todo o apoio nestes anos, por sua orientação e amizade.

Às/aos integrantes da banca examinadora Cláudia, Maria Simone, Osmar e Sérgio, muito obrigada por aceitar examinar esta tese e por suas contribuições.

Ao Jocimar Daolio, por sua amizade, ensino e apoio nos momentos difíceis.

Agradeço às/aos colegas do Grupo de Pesquisa Corpo e Educação, por suas contribuições e encontros. Em especial à Rosana, por seus trabalhos de transcrição das entrevistas.

Agradeço aos docentes, discentes, funcionários e funcionárias da Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

Aos professores e professoras que gentilmente aceitaram contar suas histórias de ensino e tornaram este trabalho possível, muito obrigada.

Ao Alceu e Inês, por todo o apoio incondicional nos estudos e na vida. E à Inês, por sua gentileza em rever a escrita final. Muito obrigada. Ao Tiliano, Andreia e Iná Babá, que de longe, no calor de Olímpia, acompanharam o processo.

À minha irmã Fabiana, seu esposo Tadao e minha querida sobrinha Letícia, por toda compreensão e paciência em me ver, nos momentos de retorno, com um computador na bagagem.

Aos meus pais, João e Gilda, por todo o apoio nesta vida de batalhas. Por me fazer gente, por me criar em liberdade. Por me ensinar a lutar e a amar a vida. Gratidão eterna por tudo que me ensinam.

Ao Uassyr, meu amor e companheiro. Com você, este trabalho foi possível. À Anita, minha florzinha cheirosa. Ao Antônio, toniquinho, coisa mais fofa desse mundo. Vocês são minha luz e alegria. Muito obrigada por caminharmos juntos nestes anos de pesquisa. Vocês têm todo o meu amor. Imenso, um “sertão” dentro de mim.

RESUMO

A tese se insere no campo dos estudos de gênero e analisa a educação esportiva de meninas na escola pública a partir das narrativas de oito docentes da Rede Municipal de Campinas, SP, os quais ensinam esportes coletivos às alunas em suas aulas. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e as análises das entrevistas foram qualitativas, buscando tecer os fios de sentidos entre as falas docentes e investigar “o que está em jogo” quando ensinam esportes coletivos a elas. Para este ensinamento, as experiências docentes envolveram enfrentamentos às relações de gênero patriarcais que tendem a afastar as alunas dos bem fazeres esportivos na escola. Os agires docentes romperam com uma lógica de gênero hegemônica nas aulas, tanto no que se refere à utilização equitativa dos espaços e tempo na educação física, quanto no tocante aos conteúdos ensinados e ao ensino da fisicalidade própria dos fazeres esportivos às meninas. Os corpos das alunas se tornaram hábeis nos esportes e essa educação esportiva lhes permitiu acessar diferentes possibilidades de experimentar o contexto escolar, as quais se distinguiam de uma feminilidade enfatizada, oportunizando outras sociabilidades e experiências corporais a elas. Nestas tessituras, as diferenças que se desenhavam no chão da quadra entre meninos e meninas foram situadas a partir das distintas experiências corporais a que discentes estavam expostos na escola e fora dela. Professoras e professores narraram que as diferenças de saberes e fazeres corporais esportivos entre meninos e meninas não eram efeito de uma natureza corpórea distinta, mas sim das distintas experiências corporais a que estavam sujeitos em suas vidas. Ao ensinar esportes às meninas, docentes enfrentavam cotidianamente situações hierarquizadas, as quais atuavam na estigmatização de alguns meninos e em noções inferiorizantes sobre os fazeres esportivos das meninas na escola. Suas práticas de ensino ocasionaram rupturas com estas ocorrências que hierarquizam as vidas. Não obstante às adversidades que permeiam o ensino de esportes coletivos às meninas na escola pública, estas professoras e professores ensinaram esportes às alunas e enfrentaram, em seus cotidianos escolares, dificuldades e desafios que não as/os afastaram do desejo primeiro, latente, de ensinar a todos/as.

Palavras-chave: educação física escolar, relações de gênero, ensino, esportes coletivos

ABSTRACT

This thesis is within the field of gender studies and analyzes the sports education of girls in public schools from eight teachers' narratives of the school system in Campinas, a city in São Paulo State, Brazil, teachers who teach team sports to girls in their classes. The field research was conducted through semi-structured interviews. The analysis of the interviews were qualitative, seeking to weave threads of meanings between the teacher's talks and investigate "what is at stake" when they teach team sports to girls. In this way of teaching, teacher's experiences involved fighting the patriarchal gender relations that tend to alienate girls of good doings in sports at school. The teacher's actions broke with a gender hegemonic logic in classes, both with regard to the equitable use of space and time in physical education and in respect to the content taught and the teaching of physicality related to sports practices to girls. The girls' bodies became skilled in sports and in sports education, that allowed them to access different possibilities to experiences in the school context, which are distinguished from an emphasized femininity, providing opportunities for other sociabilities and bodily experiences to them. In these tessitura, the differences demonstrated in sports court between boys and girls were located from distinct sports experiences that students were exposed in and out of school. Teachers narrated that the differences in terms of knowledge and doings on the bodies of boys and girls who play sports were not the effect of a different physical nature, but a result of many different body experiences which they were subjected in their lives. By teaching sports to girls, teachers faced daily hierarchical situations, which operate on the stigmatization of some boys and on abashing notions of girls' sports practices at school. These teaching practices provoked disruptions which incidents that used to produce hierarchical situations in their lives. Despite the adversities that permeate the teaching of collective sports to girls, teachers taught sports to them and faced, in their everyday school life, difficulties and challenges that don't moved them away from the first desire, latent, teach everyone.

Key words: physical education, gender relations, teaching, collective sports

SUMÁRIO

Apresentação	11
Capítulo I Introdução	14
Capítulo II Percurso metodológico	32
2.1 O contexto da pesquisa.....	32
2.1.1 Os Jogos Escolares Municipais - JEM	33
2.2 As entrevistas	34
2.3 As professoras e professores entrevistadas/os	35
2.4 As análises	36
2.5 Os desafios de ser professora e pesquisadora	38
Capítulo III A educação esportiva de meninas na escola: Disposições corporais de gênero na prática esportiva de escolares	40
3.1 Reafirmando o tempo da educação física como aula	40
3.2 A presença de uma estética esportiva nas aulas.....	44
3.3 A presença de um “posicionamento positivo” docente diante do fazer esportivo das meninas na escola	50
3.4 Competições entre escolares.....	53
Capítulo IV Obstáculos de gênero aos fazeres discentes na educação física escolar	60
4.1 Inseguranças das meninas frente as suas possibilidades de aprender esportes na escola e o agir discente e docente nas aulas	61
4.2 “ <i>O que vem de fora</i> ”: menores estímulos para a prática esportiva de meninas e o despertar do gosto	65
4.3 A problematização das diferenças corporais nas aulas de educação física	70
4.3.1 A persistente inferiorização das meninas e a estigmatização dos meninos	75

4.4 Relações performáticas de gênero nos fazeres esportivos entre escolares	81
---	----

Capítulo V Experiências de movimento: as situações de enfrentamento corporal esportivas e as práticas de ensino na educação física escolar 89

5.1 A fisicalidade no contexto da educação física escolar: construindo corpos hábeis ..	90
---	----

5.2 Dimensões do esporte e da escola: as práticas de ensino	98
---	----

5.2.1 O tempo necessário para aprender esportes na escola.....	102
--	-----

5.2.2 Como agrupar alunas/os para a realização da aula na quadra?	104
---	-----

5.2.3 Cobranças entre meninos, meninas e docentes	110
---	-----

5.2.4 Mesmos conteúdos e visibilidades	111
--	-----

5.2.5 Estratégias de ensino diferenciadas: “ateliês” de aprender esportes, adequação de materiais e utilização de jogos reduzidos	111
---	-----

Considerações Finais.....	114
----------------------------------	------------

Referências	125
--------------------------	------------

Anexo I	131
----------------------	------------

Apresentação

O Mutúm era bonito!

João Guimarães Rosa

“Está errado!” foi o que ouvi ao escrever REI e RAINHA na lousa. “Como?” perguntei às crianças do primeiro ano escolar. “Como pode a rainha ser maior que o rei?!” obtive como complementar a indignação de um aluno. Certamente ainda não era de seu conhecimento como se formava a palavra escrita, no entanto a lógica de gênero já aparecia em um contorno de poder. Como poderia alguém tão poderoso ser escrito somente por três letrinhas: REI e ainda por cima a palavra RAINHA ser maior? Um despropósito da Língua Portuguesa! A história que eu contava durante uma aula de educação física buscava um imaginário que os levasse ao universo do jogo de Xadrez: castelos, cavalos, torres, peões e bispos e, claro, o Rei e a Rainha.

Instigantes contornos de gênero que já delineavam sentidos às crianças. Crianças com as quais convivo cotidianamente na escola lembram-me também o personagem Miguilim¹ presente na epígrafe: singelo, com família grande, e com poucos recursos. Ao ver, afinal, com os óculos do Doutor, Miguilim enxergou sua terra, como nunca antes a vira, o Mutúm, e com olhos de devorar, no mesmo instante de partir, fitou tudo ao redor, inclusive as pessoas, inclusive sua mãe, como quem diz adeus levando consigo a imagem recolhida. Como professora, tenho visto inúmeras cenas que me cobram constantemente frente à (in)visibilidade de seus sentidos. Levo comigo muitas imagens colhidas nestes anos de docência.

Nosso olhar, junto com os demais sentidos, nos liga ao mundo ao redor. E essa ligação substancialmente nos atribui a responsabilidade diante do que vemos. Tal como Miguilim, tenho recolhido em mim algumas cenas do cotidiano escolar, as quais sempre retornam ao pensamento. Entre elas, permanecem vividas aquelas que, por diversos motivos, geram conflitos entre alunos e alunas e nos desafiam na prática docente.

Conflitos que contrastam pontos de vista. Ocorrem também, para quem tem olhos de ver, muitas imagens múltiplas que descortinam tendências homogêneas e, mesmo ofuscadas pelo excesso disciplinar que historicamente está presente nas escolas, revelam as diferenças e as diferentes relações entre as pessoas neste contexto.

Enveredamos por caminhos que enfrentam dentro do cotidiano docente das aulas de educação física algumas destas situações em um pontinho específico delas, as relações de

¹ Personagem do livro “Manoelzão e Miguilim” de João Guimarães Rosa.

gênero, revisitando teorias e buscando experiências docentes entre as professoras e professores da rede pública que ensinam esportes às suas alunas, também aos alunos, na educação física escolar. Afinal, ser rainha ou rei não é, em nenhum caso, o ponto final que desejamos dar a este trabalho.

Como ocorre a educação esportiva de meninas na escola pública? Analisamos essa questão a partir da narrativa de oito docentes da rede pública de Campinas, SP. Docentes que ensinam esportes coletivos às meninas nas aulas de educação física. Este ensinamento demandou enfrentamentos diversos às professoras e professores na construção de um contexto de aula não reprodutor de relações de poder hierárquicas entre alunos e alunas e os fazeres esportivos. Os agires docentes configuraram algumas condições necessárias para que ocorressem experiências positivas de ensino, inscrevendo outras relações de gênero no contexto escolar, não congruentes com as relações de gênero hegemônicas que tendem a afastar ou diminuir a eficácia dos fazeres esportivos de meninas na escola.

A tese encontra-se dividida em cinco capítulos, o primeiro deles é a Introdução, momento no qual busco apresentar autoras e autores com quem dialogo ao longo do texto, vinculados às ciências humanas, nas áreas da educação física, dos estudos de gênero e estudos queer. O segundo capítulo diz respeito ao percurso metodológico, no qual apresento questões referentes às entrevistas e à maneira pela qual as análises ganharam corpo descritivo neste texto para compor as tessituras entre gênero e ensino de esportes na escola.

O terceiro, o quarto e o quinto capítulos compõem o corpo substancial da análise. São compostos por análises sobre os modos e agires docentes que resultaram em ensinamentos dos esportes coletivos às meninas na escola. Apresento no III capítulo, algumas disposições corporais de gênero que durante as aulas situaram as meninas na rede de pertencimentos sociais ligadas aos saberes esportivos na cultura escolar.

No IV capítulo, as análises se voltam para alguns problemas de gênero presentes no contexto das aulas de educação física que repercutiram em inferiorização às meninas e estigmatização dos meninos que jogavam com elas, os quais remetiam a constituição de estilos esportivos binários e evidenciavam a forte presença de relações sobre gênero hegemônicas entre escolares.

No capítulo V, apresento uma reflexão sobre a relação existencial entre os sujeitos que se movimentam e a gestualidade a ser ensinada, relação acionada com as experiências pessoais de movimentos. Nestes construtos, apresento a noção de fisicalidade e sua relação com a constituição de corpos hábeis, algumas questões de gênero nas demandas de movimentos intrínsecas aos fazeres esportivos nas aulas, bem como algumas práticas de ensino que

estiveram em destaque nas narrativas docentes sobre os seus agires em direção ao ensino de esportes às meninas.

Capítulo I – Introdução

Não sou Ninguém! Quem é você?
 Ninguém – Também?
 Então somos um par?
 Não conte! Podem espalhar!
 (c. 1861)
Emily Dickinson: Não sou ninguém

Era um campeonato em minha escola, ano de 2012. Não era qualquer esporte, era futsal. E com ele impregnada a paixão pelo futebol e a expectativa de num instante transitar entre dores e alegrias possíveis. Eu não gosto de apitar como “juíza” nestes momentos, principalmente porque me envolvo com facilidade nas profundezas do jogo e deixo de ser a “árbitra” para ser a professora admirando e orientando alunos e alunas, algo próximo à função de técnica esportiva. Diante de minha pouca vontade em apitar os jogos, outros professores, homens, de outras disciplinas na escola, sempre se voluntariam com muito gosto para apitar no campeonato. Embora os alunos me pedissem para apitar, acreditando que eu seria menos errônea (porém, eis uma profissão na qual jamais todas as pessoas entrarão em consenso com o apito final), nunca, exceto por uma vez, me permiti a essa ingloria. Assim eu permaneci na lateral da quadra, observando e atuando na organização do campeonato.

As equipes eram mistas, mas não obrigatoriamente mistas. Três meninas se juntaram e convidaram dois meninos para compor um time, ficando um deles no gol. Era o jogo delas e estavam jogando contra uma equipe composta somente por meninos. As meninas eram boas, muito boas. Foi então que percebi a atitude temerosa do juiz, que era o professor de matemática, inquieto com a possibilidade de os meninos “tomarem” um gol delas. Lá pelas tantas do jogo ele não se conteve e começou a verbalizar, baixinho, para si, “meus deus, eles vão tomar gol” e depois, em tom audível, gritava para eles “fechem o chute” e antecipava o que estava por vir: “vocês vão tomar gol das meninas!” gritava e gesticulava um tanto preocupado. Eu, ali, próxima dele, me deliciava com essa possibilidade, sem compreender os seus receios e os meus sentimentos.

Tudo soava de “pernas para o ar”, quando elas marcaram aquele golaço com um chute bem de fora da área. Foi uma vibração só, e um misto de alegria e vergonha por toda a escola. Alegria, algo normal nestes momentos. Mas vergonha?! Ainda não entendia porque muitos torcedores/as² que ali estavam “zoavam” com tanta ingratidão os jogadores. Algo um

² Assim como na dissertação de mestrado, a escrita da tese, na medida do possível, não apresenta generalizações no masculino. Utilizei o recurso “o/a” ou “a/o” para designar sujeitos, estranhando, assim, a impossibilidade de existir na escrita da língua portuguesa um pronome pessoal de tratamento que traduza sujeitos sem aludir ao termo no masculino como aquele que contém o sujeito universal.

tanto incontido, em descontrole, se passou por alguns segundos antes de tudo recomeçar novamente. O juiz, no instante do gol, talvez para não ver e assim não sofrer tanto, virou de costas, gesticulando com todo o seu corpo, não acreditando no que estava acontecendo.

Naquele momento eu percebi que poderia apitar os jogos na escola, sem todo o rigor que eu me colocava para este fim. E também que muita coisa precisaria mudar em minha nova escola de trabalho para que o jogar das meninas fosse devidamente respeitado. Entre tantos temores que podem acometer as vidas, certamente, entre aqueles jovens, perder para as meninas tornou-se um deles. Mas não perderam. Tão pouco ganharam. O empate, naquela épica competição escolar, foi o suficiente para, se não recolocou as “coisas em seus devidos lugares”, não as revirou por completo. Para as meninas, no entanto, a lembrança do gol era mais forte que qualquer resultado da partida. Elas poderiam, inclusive, ter perdido, pois o “estrago” já estava feito. Desde então, não pararam de jogar futsal na escola e em outros lugares possíveis.

Mesmo não tendo muitos “outros lugares possíveis”, achamos um clube particular na cidade no qual elas jogam, além da escola. Alguns anos se passaram e as imagens deste dia de campeonato povoam minhas lembranças com muita vivacidade. Com ele, o retrato de que relações de gênero compõem, a todo o momento, as maneiras de se relacionar no mundo. E estas maneiras de se relacionar, certamente, não seguem uma trajetória única nas experiências pessoais e coletivas.

Quais sentidos de gênero se materializam no contexto escolar da educação física? Quais ocorrências envolvem a prática esportiva de meninas na escola pública? Como ocorre a educação esportiva de meninas nas aulas?

Para caminhar na busca por respostas a essas questões, foi preciso “ter olhos de ver”³ as tessituras entre gênero e prática esportiva nas aulas de educação física. Para ver foi preciso desprender-se da vida que corriqueiramente nos rouba a apreensão sobre os sentidos do vivido, construindo outras maneiras de conhecê-la, uma maneira mais descritiva e densa de interpretar alguns sentidos de gênero, que permitiu, ao final, ver arranjos de gênero muitas vezes imperceptíveis no vivido e indagar sobre alguns de seus sentidos que cotidianamente perpassam nossas vidas.

³ GINZBURG, Carlo. Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância. Tradução de Eduardo Brandão – São Paulo: Cia. das Letras, 2001. Neste livro, o autor apresenta uma reflexão a partir da citação de Pinóquio, quando Gepeto, ao esculpir olhos em um pedaço mágico de madeira, percebe que estes pequeninos olhos estão olhando para ele. Ao não se reconhecer no olhar daquele pedaço de madeira, ele se questionava, um tanto chateado: “Grandes olhos de madeira, porque estão a olhar para mim?” Ter olhos de ver é uma expressão que transita por esse estranhamento, essa distância diante de algo que nos provoca os sentidos, ocasionando um exercício de alteridade.

Esta perspectiva se constituiu com as experiências de professoras e professores da rede municipal de Campinas, SP, que ensinam esportes coletivos às suas alunas na escola. E porque ter olhos de ver? Para mudar aquilo que hierarquiza vidas. Foi um desejo de ver transformador que motivou essa pesquisa, desejo despertado no cotidiano docente, nos momentos tais como o descrito acima, com arranjos nos quais professoras/es se veem desafiadas/os ao ensino de todas/os nas aulas de educação física. Neste sentido, esta tese enfocou o ensino de esportes às meninas no contexto da escola pública. Um desejo latente de oportunizar mais transformações nos fazeres esportivos entre escolares.

Estes agires que perspectivam mudanças demandaram deslocar-se de um lugar comum de significados culturais – e esse lugar, era aquele compartilhado pelo professor de matemática (que lamentava o gol das meninas sofrido pelo time dos meninos), pelos demais torcedores/as (que hostilizavam os meninos) e também pelos jogadores (que sentiam vergonha por sofrerem um gol das meninas). Estes sentidos demandavam problematizações sobre o conhecimento que produz gênero e seus significados em nossa cultura, em específico na educação física escolar.

Esse lugar comum de sentidos públicos compartilhados na escola se revelou, por meio da análise das narrativas docentes, nos marcos de uma hegemonia sobre gênero que hierarquizava os saberes esportivos dos meninos em relação aos fazeres corporais das meninas. Segundo o Dicionário Crítico de Educação Física (2014, p. 345), “o conceito de hegemonia está ligado às relações de poder presentes nas relações sociais. Significa a prevalência de um interesse, de uma vontade, sobre os demais interesses e vontades”. Em sua definição, hegemonia tem a ver com a predominância de uma prática cultural sobre outras existentes, instituindo-se sob a forma de prestígio e/ou intimidação e coerção.

No contexto escolar, relações de gênero eram produzidas em meio a uma ordem de gênero marcada por uma masculinidade hegemônica, diante da qual meninos e meninas agiam e constituíam suas relações sociais. Segundo Robert Connell e James Messerschmidt⁴ (2013):

A hierarquia das masculinidades é um padrão de hegemonia, não um padrão de uma hegemonia simples baseada na força. O consenso cultural, a centralidade discursiva, a institucionalização e a marginalização ou a deslegitimação de alternativas são características amplamente documentadas de masculinidades socialmente dominantes. (CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2013, p.263)

⁴ Quando citado pela primeira vez no corpo do texto, sempre que possível, a autoria apresentará nome e sobrenome. Com este recurso buscamos elucidar as pessoas que enunciam as palavras, considerando que em nossa cultura, o sobrenome ainda invoca um forte traço da representação do sujeito masculino. O mesmo procedimento foi adotado nas referências bibliográficas.

Na relação entre prática esportiva e aulas de educação física, em diversas pesquisas e também nas narrativas aqui estudadas, esse padrão de hegemonia masculina é bastante evidente. Em grande medida, este consenso cultural situa uma relação de dominação masculina dos fazeres na educação física escolar. No entanto, segundo os autores, a masculinidade hegemônica não encerra as maneiras nas quais alunos e alunas experimentam as relações de gênero, inclusive muitos homens e meninos não vivem de acordo com ela (CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2013).

Estas discordâncias estabelecem resistências socioculturais aos padrões de dominação no chão da quadra. A descrição do campeonato, que abre este capítulo, está recheada destes agires discentes discordantes: o time misto, com maioria de meninas numa mesma competição com times de meninos; os meninos que jogaram com as meninas defendendo uma mesma equipe, compõem exemplos desta prática de resistência que ocorre nas escolas, não somente em momentos de campeonatos, mas sobretudo no cotidiano das aulas de educação física, diante dos arranjos hegemônicos de gênero que envolvem a prática esportiva.

Embora as masculinidades hegemônicas não encerrem as maneiras às quais alunos e alunas vivenciam a prática esportiva escolar, a cultura compartilhada, ou, para usar o termo dos autores, o consenso cultural no campeonato escolar inicialmente descrito continha fortemente elementos simbólicos nos moldes de uma hegemonia de meninos nos fazeres esportivos entre escolares. Nesse sentido, estava marcada por relações hegemônicas sobre gênero patriarcais.

Segundo Avtar Brah, “relações patriarcais são uma forma específica de relação de gênero em que as mulheres estão numa posição subordinada” (BRAH, 2006, 351). A autora problematiza o conceito de patriarcado, especialmente com relação a sua universalização⁵. No entanto, ela retém dele a noção de que contextos podem estar marcados por relações de poder patriarcais, as quais produzem, em suas singularidades culturais, relações de poder hierarquizadas entre homens e mulheres. Segundo a autora, “seria muito mais útil compreender como relações patriarcais se articulam com outras formas de relações sociais num contexto histórico determinado”. (BRAH, 2006, p.351).

Professores e professoras lidam diariamente com situações enredadas por relações de gênero patriarcais. Segundo Connell e Messerschmidt (2013), a masculinidade hegemônica está vinculada a uma “feminilidade enfatizada”, que estabelece, no consenso sociocultural

⁵ Esse conceito, amplamente utilizado pelos estudos feministas para compreender e explicar as desigualdades sociais entre homens e mulheres, foi posteriormente problematizado por estudiosas de gênero, entre outras razões, pelo caráter excessivamente generalizante do conceito (PISCITELLI, 2002; SCOTT, 1995)

hegemônico, experiências de feminilidade marcadas por uma “posição assimétrica das masculinidades e das feminilidades em uma ordem patriarcal do gênero” (CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2013, p.265). A feminilidade enfatizada refere-se a uma complacência diante dos arranjos de gênero hegemônicos.

O golaço das meninas no jogo descrito revirou, ou melhor, confrontou estes sentidos patriarcais, ocasionando reações adversas (o furor da torcida, a vergonha dos meninos que jogavam, a reação do juiz professor de matemática) e revelando outras relações de gênero postas em ação por meninas, meninos e suas práticas esportivas no contexto escolar. A existência de relações de gênero patriarcais, que tendem a afastar meninas dos bem fazeres esportivos, não resume as maneiras nas quais as pessoas agem em um mesmo contexto. Podem, inclusive, não serem hegemônicas. Segundo Brah (2006, p.351), “em teoria, pelo menos, deveria ser possível imaginar um contexto social em que relações de gênero não estejam associadas à desigualdade”.

Porém, assim como na descrição acima, as narrativas docentes revelaram que relações de gênero patriarcais têm forte presença na educação física escolar, perfazendo-se hegemônicas e demandando agires docentes e discentes para ocasionar relações não hierarquizadas entre meninos e meninas na quadra de aula.

Segundo Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015, p.185), “a defesa das ordens de gênero patriarcais não requer movimentos sociais de homens. É alcançada pelo funcionamento normal das instituições patriarcais – o Estado, as empresas, a mídia e as hierarquias religiosas”. Os dados desta e de outras pesquisas indicam ser possível adicionar a estas a instituição esportiva. Assim, o ensino de esportes coletivos às meninas se configura como um elemento contra hegemônico, que não se materializa de modo espontâneo, mas demanda agires docentes de enfrentamento para que elas possam aprender de modo equitativo este conteúdo nas escolas.

Segundo as autoras, desigualdades de gênero são evidenciadas “em termos da falta de recursos das mulheres em comparação aos homens” (CONNELL; PEARSE, 2015 p.268). Essa diferenciação pode ser observada na remuneração por um mesmo trabalho, ou medidas a partir das oportunidades de praticar esportes como lazer ou como profissão, entre outras formas (RASEAM, 2014). Na prática esportiva do futebol no Brasil, por exemplo, a profissionalização para as mulheres atletas não assegura condições mínimas de remuneração, estando muito distante das possibilidades materiais vividas por homens neste esporte (SOUZA JÚNIOR, 2013).

Connell e Pearse denominaram o privilégio de homens em vários segmentos da vida como “dividendo patriarcal”:

Esse excedente pode ser chamado de ‘dividendo patriarcal’: a vantagem concedida aos homens como grupo pela manutenção de uma ordem de gênero desigual. É claro que a renda não é o único tipo de benefício. Alguns outros incluem autoridade, respeito, serviços oferecidos, segurança, moradia, acesso ao poder institucional, apoio emocional, prazer sexual e controle sobre o próprio corpo. (CONNELL; PEARSE, 2015 p.269)

Grupos de homens podem não partilhar totalmente desta rede de privilégios, assim como algumas mulheres podem se beneficiar dela (CONNELL; PEARSE, 2015). No entanto, apontam as autoras, as mulheres e meninas sofrem maiores danos, assim como homens que não representam as formas hegemônicas da masculinidade. No tocante às mulheres e meninas apontam as autoras:

o maior dano refere-se ao sistema de desigualdades em que mulheres e meninas são exploradas e desonradas, tornando-se vulneráveis a abusos e ataques, como em casos de estupro, assédio sexual, imagens sexualizadas na mídia e abuso sexual de meninas. Os danos do gênero também podem ser encontrados em efeitos de padrões de gênero específicos. Feminilidades que fazem meninas adolescentes se sentirem tão ansiosas e críticas em relação a seus corpos (...) (CONNELL; PEARSE, 2015, p.270-271).

Relações desiguais de gênero na educação física escolar têm sido denunciadas desde antes da emergência dos estudos de gênero na área. Estudos como a tese de doutorado de Elaine Romero de 1990, que se referia aos estereótipos sexuais no contexto da educação física escolar e de Neíse Abreu, também de 1990, denominado “Meninos pra cá, meninas pra lá” apontavam para a produção de desigualdades no interior da educação física escolar.

Segundo Valter Bracht et al. (2012) e Helena Altmann (2015), os estudos de gênero surgiram na educação física a partir da década de 1990 e uma obra de referência deste período é a Tese de Doutorado de Eustáquia Salvadora de Sousa, de 1994 (ALTMANN, 2015). É, portanto, um jovem campo de estudos na educação física escolar⁶.

Com Sousa (1994), o conceito começou a ser mobilizado nas pesquisas da educação física como constitutivo das relações de poder entre o masculino e o feminino, sendo, portanto, relacional, tal como o definiu Joan Scott em seu clássico texto traduzido para o português em 1990⁷, “(...) o gênero é uma forma primária de dar significados às relações de poder.” (SCOTT,

⁶ Para maiores informações sobre esta temática consultar o levantamento bibliográfico realizado por KARUKA, Marina K. em “A RBCE e os Anais do CONBRACE: o gênero, o sexismo e a Educação Física em suas páginas”. Campinas: FEF, UNICAMP, 2005.

⁷ Utilizo o texto publicado em português em 1995, com revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês (SCOTT, J. W.. Gender and the Politics of History. New York: Columbia University Press, 1988. PP. 28-50.). No entanto, a primeira versão em português é datada de 1990, originalmente publicado em: Educação & Realidade, vol. 15, nº 2, jul./dez. 1990, com tradução da versão francesa (Les Cahiers du Grif, nº 37/38. Paris: Editions Tierce, 1988.) por Guacira Lopes Louro. A primeira versão americana do artigo foi publicada em 1986, SCOTT, J. W.. “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”. The American Historical Review, vol. 91, nº 5. (Dec.,1986), pp. 1053-1075.

1995, p. 88). Os estudos de Sousa (1994) ampliaram as possibilidades de análise das relações sociais presentes nas aulas de educação física.

Scott (1995) problematizou a questão: o que muda na história quando observamos o que faziam as mulheres? Mais do que apontar para a introdução de temas de interesse histórico ligados à vida privada, era inovador pensar a vida política do passado, pública e privada, e a marcante presença de mulheres, bem como questionar narrativas históricas que as invisibilizavam.

Reações iniciais tenderam a situar os estudos sobre mulheres e de gênero à margem da historiografia hegemônica (SCOTT, 1995, DEL PRIORE; BASSANEZI, 2008), o que descortinou outro desafio teórico, o qual exigia a “análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas também a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais” (SCOTT, 1995).

Dentro da pesquisa sobre as práticas sociais cotidianas, tais como o esporte, em todos os seus níveis, configurou o que o historiador Georges Vigarello situou, ironicamente, como “uma história do desinteresse, até mesmo do desprezo” referindo-se à história das mulheres no esporte feminino francês (2013, p. 288).

Figuravam por esta história do desprezo os debates sobre os perigos da prática esportiva para mulheres, a resistência dos fisiologistas, o desinteresse pela qualidade do jogo por elas praticado, atuando conforme uma ideologia que falseava a realidade vivida no passado por muitas mulheres atletas, as quais permaneceram pouco conhecidas até a virada do século.

Segundo o autor, “duas imagens frequentemente comparadas dominaram a iconografia do período entreguerras: a imagem da desportista representativa da ‘graça’ e a imagem do desportista representativo da ‘força’” (VIGARELLO, 2013, p. 288). Em alguma medida, estas imagens também povoaram a historiografia sobre o esporte brasileiro. No entanto, essa própria existência narrativa demonstrava, mesmo que de modo indireto, a presença da mulher nesta esfera social.

De modo crítico em relação a essa visibilidade negativa da mulher no esporte, e imerso na constituição do campo de estudos vinculados às ciências humanas nos esportes, desde a primeira década do século XXI, há um crescente número de pesquisas e publicações sobre a história das práticas corporais e a vida de mulheres atletas, contribuindo com a produção do conhecimento sobre a história dos esportes com mais justiça diante dos sujeitos que a eles dedicaram boa parte de suas vidas⁸.

⁸ Tais como “Beleza em Jogo: cultura física e comportamento em São Paulo nos anos 20”, de Mônica Raisa Schpun, 2004; “Gênero e mulheres no Esporte: história das mulheres nos jogos Olímpicos Modernos” de Fabiano

Embora haja esse movimento teórico, reações negativas no campo esportivo ainda são facilmente observadas na atualidade. As reações misóginas diante das mulheres árbitras e auxiliares de arbitragem são exemplares, mas no cotidiano escolar frases como: “vê se chuta como homem” e “você chuta que nem menininha” são ditas com frequência aos meninos, a fim de lhes invocar um estilo esportivo, muito distantes da percepção de que estes dizeres desrespeitam a qualidade do jogo realizado por meninas.

Não obstante, mulheres praticam futebol desde há muito tempo e o futebol feminino brasileiro é referência de qualidade de jogadoras mundo afora⁹. O que nos faz questionar esta persistente invisibilidade nacional sobre o que fazem as mulheres na cena esportiva.

“O que está em jogo” quando ensinamos esportes às meninas? Essa questão envolve o presente da educação física escolar e as relações de gênero que nos mobilizam. Os atuais dados qualitativos e quantitativos sobre a pouca participação de meninas nas aulas de educação física expõem números preocupantes (ALTMANN, 2011; JACÓ, 2012; OLIVEIRA, 2010).

Os dados de pesquisas quantitativas apontam também para um índice de pouca prática de atividade física e esportiva entre ambos. Segundo pesquisa denominada Diagnóstico Nacional do Esporte (DIESPORTES, 2013), realizada pelo Governo Federal, 45,9% dos/as entrevistados/as se declararam sedentários, sendo 41,2% homens e 50,4% mulheres.

Entre os índices de praticantes na pesquisa DIESPORTES 2013, 28,5% declararam realizar atividades física e 25,6% se declararam praticantes de esportes. Entre os praticantes homens, 66,20% praticaram futebol em 2013, ficando as demais modalidades esportivas abaixo dos 7%. As mulheres declararam praticar voleibol (20,5%), futebol (19,20%), caminhada (18,7%), academia (11,4%), natação (9,4%), entre outras modalidades. Os dados revelam para uma diversificação da prática entre mulheres e uma dominância da prática do futebol entre homens.

Segundo o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM) de 2013, homens praticam mais atividades físicas que mulheres, sendo que 18,6% dos homens e 11,7% de mulheres declararam realizar atividades físicas em seu tempo livre (no sudeste, 17% eles, 11,1% elas). No que se refere às possibilidades de profissionalização nos esportes, o RASEAM

Pries Deivid, 2005; “Atleta, substantivo feminino: as mulheres brasileiras nos jogos olímpicos” de Oscar Valporto, 2006; “As mulheres e o esporte olímpico brasileiro” de Kátia Rubio, 2011; “História de mulheres no esporte gaúcho: Lea Linhares, a primeira judoca faixa-preta do Rio Grande do Sul” de Silvana Vilodre Goellner In “Memórias do esporte e do lazer no Rio Grande do Sul”, 2013.

⁹ Para aprofundamentos ver SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. Futebol como projeto profissional de mulheres: interpretações da busca pela legitimidade. Campinas, SP, Tese de Doutorado (UNICAMP), 2013 e MORAES, Enny Vieira. As mulheres também são boas de bola: histórias de vida de jogadoras baianas (1970-1990). Tese (Doutorado em História)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

aponta que “no campo dos esportes profissionais, as mulheres ainda apresentam resultados inferiores aos homens em competições internacionais – provavelmente influenciado pela dificuldade de acesso a patrocínios e financiamentos” (2013, p. 148). Fatores estes que dificultam a profissionalização, o treinamento e a excelência nos esportes de alta performance.

O relatório denuncia a ausência de dados quantitativos que mapeiem a situação atual das mulheres nos esportes, no entanto cita que, com relação aos salários, provavelmente “as mulheres auferem rendimentos menores nos diversos campos esportivos, nos cargos de técnicas, de treinadoras, de árbitras e de dirigentes nas federações e confederações” (RASEAM, 2013, p. 148).

Estes apontamentos corroboram com uma pesquisa sobre a prática profissional do futebol entre mulheres, realizada por Osmar M. Souza Júnior (2013). Segundo o autor, as mulheres atletas profissionais de futebol não tem assegurado condições mínimas de trabalho, tais como carteira assinada, ou “a remuneração pactuada por um contrato de trabalho esportivo”:

Pudemos identificar que nenhum dos clubes pesquisados cumpre com as diretrizes legais, tendo em vista que submetem as atletas de suas equipes às exigências previstas como deveres de atletas profissionais na Lei Pelé, mas não oferecem a contrapartida que seria a remuneração pactuada por um contrato de trabalho esportivo. (SOUZA JÚNIOR, 2013, p. 300)

Os dados do RASEAM retratam a predominância de homens na prática esportiva. Menores índices referentes à prática esportiva entre as mulheres, somados aos baixos salários, configuram desvantagens às mulheres diante das possibilidades de praticar esportes em suas vidas, tanto no que se refere aos locais de práticas seguras de lazer (e o tempo livre para ir a esses locais), quanto às iguais possibilidades de profissionalização no esporte¹⁰. Segundo Altmann, “os incentivos e os campos de possibilidades oferecidos a eles são mais amplos e adequados às exigências esportivas, quando comparados aos que se disponibilizam às meninas” (2015, p.29-30).

Se relações hegemônicas de gênero tem sido uma maneira de significar relações de poder em nossa sociedade, os esportes em seus modelos que preconizam fronteiras entre a prática de homens e mulheres não escapam a isso. Não somente fronteiras se estabeleceram entre os fazeres de homens e mulheres em quase todos os esportes em competições, como também, ao longo da história, em grandes eventos esportivos, prevaleceu interdições à

¹⁰ No entanto, considerando-se os dados gerais do RASEAM 2013, tanto homens quanto mulheres possuem baixos índices de prática de atividade física em seu tempo livre.

participação das mulheres, configurando uma arena de reivindicação das mulheres esportistas (GOELLNER, 2005). Esse quadro que aludia à uma exclusividade de homens nos esportes tem sido revertido com a luta das mulheres esportistas que desde os primórdios das grandes competições denunciaram os privilégios de homens nas práticas esportivas e reivindicam direitos sociais iguais (DEVIDE, 2005).

Ao ensinar esportes coletivos às meninas na escola, docentes implementaram práticas pedagógicas positivas, no sentido de romper com lógicas de dominação masculina historicamente constituídas no campo esportivo. Suas experiências positivas de ensino resultaram no aprendizado esportivo das alunas nas aulas de educação física.

No que se refere aos aspectos conceituais sobre o corpo, em grande medida, a lógica intrínseca na Instituição Esportiva referenda e constitui uma noção que distingue a priori os corpos em dois “estilos da carne”. O termo “estilos da carne” foi formulado por Judith Butler ao problematizar a linguagem como uma “prática significante num campo cultural de hierarquia de gênero e heterossexualidade” (BUTLER, 2008, p. 198).

Considerando as relações entre a linguagem e seus efeitos de sentidos, a autora questiona sobre que linguagem nos restaria para compreender essa representação corporal, esse gênero, que não remetesse, em sua própria enunciação, às marcas hegemônicas da hierarquia de gênero e da heterossexualidade:

Sartre talvez chamasse esse ato de ‘estilo de ser’; Foucault, de ‘estilística da existência’. Em minha leitura de Beauvoir, sugeri que os corpos marcados pelo gênero são ‘estilos da carne’. Esses estilos nunca são plenamente originais, pois os estilos têm uma história, e suas histórias condicionam e limitam suas possibilidades. (BUTLER, 2008, p. 198)

Em sua definição, a autora situa a heterossexualidade e a hierarquia de gênero como duas práticas contingentes que performatizam sentidos binários e hierárquicos. A heterossexualidade se revela como uma prática social na qual as relações entre sexo, gênero e desejo tornam corpos inteligíveis numa configuração de poder hegemônica diante das demais maneiras em que estes elementos se corporificam nas vidas.

Resumidamente, a heterossexualidade se constitui a partir de uma linha contínua que associa o homem como aquele que tem órgãos sexuais (pênis), e que, por isso, pertence ao gênero masculino e sente desejo por mulher. Por sua vez, a mulher, dentro da perspectiva heterossexual, se consagra como aquela que tem órgãos sexuais (vagina), aos quais se associam o gênero feminino e o desejo por homens.

Estas constituições normativas que perfazem as relações hegemônicas sobre gênero e sexualidade têm sido criticadas pelos estudos feministas, de gênero e estudos queer. Uma

destas críticas se direciona às noções que sobredeterminam o biológico como base para orientar práticas culturais, nas quais ao corpo/sexo se elevam sentidos normativos que orientam para a heterossexualidade como sinônimo de uma prática “normal” de sexualidade:

Segundo esta concepção de ser humano, dado que o sexo seria naturalmente binário, a psicologia dos indivíduos estaria moldada por essa existência, a qual agiria e explicaria as diferenças culturais entre mulheres e homens. Muito convincente essa concepção de ser humano, não fossem as múltiplas e distintas maneiras pelas quais as pessoas – e as sociedades – constituem, orientam e fazem uso de seus corpos, compondo sexualidades que fogem ou simplesmente não se referem a esses padrões binários. (FERNANDES, 2010, p. 115).

As pessoas que não se alinham ao ordenamento heterossexual estão sujeitas a constrangimentos de seus atos corporais que são, por si, subversivos, pois são reveladores do caráter contingente e não essencializado dos fundamentos da heterossexualidade.

Baseando-se nesta diferenciação dos estilos da carne como binários, as práticas esportivas de competição estruturam seus eventos, independente de quem sejam os/as praticantes. É comum que jogos escolares de base assumam estas características, sem questionar a necessidade deste modelo que diferencia a priori, na idade escolar, os fazeres de meninas e meninos, não vislumbrando experiências corporais esportivas que poderiam subverter e evidenciar as características contingentes destas políticas de superfície dos corpos. No campeonato escolar inicialmente descrito, essas possibilidades estavam em aberto, o que resultou no time misto que surpreendeu a muitos/as na escola.

De modo não crítico, muitas práticas esportivas remetem às constituições dramáticas de sentidos que reiteram uma masculinidade hegemônica nos fazeres esportivos. Isso porque a divisão sexual entre homens e mulheres tem favorecido aos homens em diversos segmentos de nossa sociedade, inclusive nos esportes, produzindo hierarquias de gênero.

A hierarquia de gênero, também presente na definição de Judith Butler (2008) sobre os estilos da carne, refere-se à hierarquização das vidas, na qual tanto os corpos subversivos quanto as mulheres se veem expostas a significados sobre seus estilos corporais que constantemente são situados numa rede de inferiorização de suas existências em favorecimento à uma masculinidade hegemônica que perpetua desigualdades.

As hierarquias de gênero têm sido denunciadas desde o movimento de mulheres no século XIX. Nas hierarquias de gênero, uma série de privilégios beneficiam o gênero masculino:

A maior parte das ordens de gênero ao redor do mundo privilegia os homens e confere

desvantagens às mulheres. Por outro lado, os pormenores disso não são tão simples. Há diferentes formas de privilégios e desvantagens, e a balança da desigualdade de gênero varia de lugar para lugar. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 26)

Historicamente, as hierarquias de gênero têm sido evidentes na prática esportiva e contribuem para uma constituição diferenciada e hierarquizada entre os fazeres esportivos de meninos e meninas nas aulas. Estilos corporais esportivos binários condensam em suas expectativas essas relações hierárquicas porquanto se direcionam aos corpos mediatizando essencialismos. No entanto, como sugere Butler (2008), os estilos da carne são históricos e, como tal, podem constituir-se de modos distintos.

Assim, as pessoas podem “encarnar” estilos da carne binários, mas também podem subvertê-los ao constituir diferentes redes de pertencimento social “sob formas que desafiem e subvertam as estruturas de poder existentes” (SALIH, 2015, p.23). Em alguma medida isso ocorreu na prática esportiva quando as meninas se inscreveram no campeonato de futsal escolar, quando os dois meninos jogaram no mesmo time com elas, quando as regras da competição escolar se abriram a essa outra organização.

Estilos corporais marcados por gênero se constituem cotidianamente, por atos repetitivos que remetem aos significados de uma hegemonia masculina nas práticas esportivas. Segundo Butler, as práticas de gênero hegemônicas remetem aos estilos corporais binários: “consideremos o gênero como um estilo corporal, um ‘ato’, por assim dizer, que tanto é intencional como performativo, onde performativo sugere uma construção dramática e contingente do sentido” (BUTLER, 2008, 198-199).

Essa constituição dramática de sentidos ocorre, em parte, nas aulas de educação física, momentos nos quais alunos e alunas também performatizam gênero com seus atos esportivos. No entanto, como algo contingente, estes atos não simplesmente repetem sentidos hegemônicos, pois as experiências das pessoas são múltiplas e podem seguir contestando atos que performatizam relações de poder desiguais (BRAH, 2006).

Segundo Butler (2008), o sentido de performatividade de gênero reivindica que não existe um sujeito que seja um gênero por traz de seus atos, o que existe são os atos que sugerem essa existência. A interpretação do corpo antecede a sua expressão, pois a materialidade corpórea carece de sentidos que a ela são atribuídos. Esse gênero que supostamente o corpo contém é sempre significado dentro das práticas culturais que lhes subjazem, sendo somente inteligível nestes construtos de sentidos:

Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios

discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. (BUTLER, 2008, p.194)

Os estilos da carne marcados por hierarquia de gênero e heterossexualidade constituem uma “política de superfície” dos corpos que tem privilegiado homens em diversos contextos culturais, ocasionando masculinidades hegemônicas. Segundo Butler, o corpo não é um “ser”, “mas uma fronteira variável, uma superfície cuja permeabilidade é politicamente regulada” (BUTLER, 2008, p. 198). Estes conhecimentos filosóficos sobre o corpo nos permitem problematizar alguns pilares que sustentam diferenças biológicas corporais incomensuráveis entre homens e mulheres como fatos estruturantes da prática esportiva na educação física escolar.

No que se refere a essa política que se direciona aos corpos, segundo Connell e Pearse, disciplinas sobre os corpos são amplamente difundidas por instituições como os esportes, a educação e a medicina. No entanto, diante desta política, ressaltam as autoras, “corpos podem participar de regimes disciplinares não porque são dóceis, mas porque são ativos” (CONNELL; PEARSE, 2015, p.96).

Nesse sentido, os corpos não se configuram passivos diante de processos que visam sua constituição, sendo que os “corpos não podem ser entendidos apenas como objetos do processo social, tanto simbólico quanto disciplinar. São participantes ativos do processo social. ” (CONNELL; PEARSE, 2015, p.98).

Segundo as autoras, “corpos têm agência e corpos são construídos socialmente” (CONNELL; PEARSE, 2015, p.111). As autoras destacam que a multiplicidade de corpos não é aleatória, porque se interconectam com os contextos locais em que as pessoas vivem:

Nossos corpos são interconectados por meio de práticas sociais e de coisas que fazemos em nosso cotidiano. Simultaneamente, corpos são objetos e agentes das práticas sociais. Os mesmos corpos, ao mesmo tempo são ambos. As práticas em que corpos são envolvidos formam estruturas sociais e trajetórias pessoais. (CONNELL; PEARSE, 2015, p.111-112)

Embora os regimes disciplinares promovam disciplinamento corporal, ele somente se efetiva mediante uma postura ativa do corpo. Ainda assim, em áreas como a educação física, a palavra “corpo” remete a um conhecimento das ciências naturais, numa perspectiva que o distancia dessa compreensão do que seja a sua política de superfície, atuando na reiteração de sentidos hegemônicos de gênero.

Conceber o corpo como um marco da natureza, homogêneo e irredutível às formas culturais, configura uma maneira específica de compreendê-lo como matéria. E também como

poder. A constituição de saberes sobre o corpo como um “efeito da natureza” produziu novos campos de saberes e poderes. Segundo Michel Foucault (1985) o poder passou a ser reivindicado, na constituição das formas modernas de governo, como um poder de causar a vida¹¹.

O autor aponta que este manuseio das relações de poder sobre a vida incidia diretamente no controle dos corpos e desenvolveu-se a partir do século XVII, impregnando duas formas principais. A primeira referiu-se “à do corpo como máquina”:

no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anatomo-política do corpo humano*. (FOUCAULT, 1985, p.131, grifos do autor)

A segunda forma referiu-se à do “corpo-espécie”, a qual apareceu um pouco depois, na metade do século XVIII, centrando-se “no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos”:

a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma biopolítica da população*. (FOUCAULT, 1985, p.131, grifos do autor)

Segundo o autor, incidia nos corpos um lugar de encontro entre estas duas formas de controle: o sexo, pois ele é alvo do disciplinamento dos corpos, no sentido do seu adestramento e distribuição das forças como também pertence ao controle das populações por meio da reprodução. Assim, “o sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie” (FOUCAULT, 1985, p.137).

Diante desta junção singular, o controle do sexo passou a ser algo que articulava sobremaneira o poder na superfície corpórea. Sobretudo nos corpos de mulheres que carregam consigo a insígnia de gerir vida nova no ventre. Os mecanismos de poder que passam a afetar as vidas operam de modo a regulá-la e corrigi-la. Segundo Foucault, “um poder dessa natureza tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar, mais do que se manifestar em seu fausto mortífero” (FOUCAULT, 1985, p.135). Diferenciar corpos apareceu também como uma perspectiva de manuseio do poder.

¹¹ Foucault desenvolveu uma análise do poder tendo como base sociedades europeias nas quais o poder, que se revelava antes absoluto, sanguíneo, que oportunizava ao soberano “causar a morte ou deixar viver” seus súditos, passou a ser mobilizado no sentido inverso, de causar a vida nos marcos das transformações dos modos de vida. Esta organização do poder invade cenários inóspitos nos séculos das navegações, disseminando relações culturais de dominação nas sociedades não europeias.

A compreensão do corpo humano como diferente, possuidor de dois sexos anatômicos distintos, com funções diferentes e incomensuráveis, dizem respeito a uma maneira particular de interpretar a materialidade corpórea, ou, como diria Butler, de compor estilos da carne.

Anne Fausto-Sterling (2002) problematiza esta maneira de conceber sentidos à materialidade corpórea:

Nossos corpos são complexos demais para dar respostas claras sobre a diferença sexual. Quanto mais procuramos uma base física simples para o “sexo” mais claro fica que o “sexo” não é uma categoria física pura. Aqueles sinais e funções corporais que definimos como masculinos e femininos já vêm misturados em nossas idéias sobre o gênero. (FAUSTO-STERLING, 2002, p.19)

Com efeito, esta maneira de conceber o corpo humano é histórica. Segundo Thomas Laqueur, o “sexo, tanto no mundo de sexo único como no de dois sexos, é situacional; é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder” (LAQUEUR, 2001, p.23).

Nesta direção, a produção da diferença corporal entre homens e mulheres por meio da perspectiva do conhecimento científico sobre o corpo, diante da qual as ciências atestam o binarismo, é algo já tão enraizado no meio científico, que pode causar estranhamentos os estudos de Laqueur, ao resgatar o pensamento sobre o modelo de “sexo único/carne única” que dominou os conhecimentos corpóreos desde a antiguidade clássica até o final de 1600 (LAQUEUR, 2001).

Segundo o autor, até meados de 1850, coexistiam duas maneiras de interpretar o corpo/sexo humano. A mulher com os seus órgãos sexuais específicos nos séculos passados “não existia” como características de outro sexo, mas sim enquanto semelhantes aos órgãos sexuais dos homens, sendo menos desenvolvidos e para dentro dos corpos. (LAQUEUR, 2001).

O modelo de “sexo único/carne única” “dominou a ideia de diferença sexual (ou da não diferença sexual) desde a antiguidade clássica até o final do século XVII” (LAQUEUR, 2001, p.41). A mulher “resultava” de menos calor vital no ato da concepção e estava, portanto, marcada por uma imperfeição. Era possuidora da mesma estrutura corporal só que invertida e para dentro do espaço interno, com seus órgãos sexuais dentro do corpo. Segundo o autor, “as mulheres, em outras palavras, são homens invertidos, logo, menos perfeitas. Têm exatamente os mesmos órgãos, mas em lugares exatamente errados” (LAQUEUR, 2001, p.42).

Os antigos anatomistas, ao dissecar corpos, comprovavam essa existência única, estabelecendo associações entre os órgãos e suas funcionalidades em diferentes lugares do corpo. A mudança que resultou numa compreensão de incomensurabilidade na anatomia de

homens e mulheres não advém de um desenvolvimento da ciência, mas de uma transformação profunda, epistemológica e política da sociedade (LAQUEUR, 2001).

No modelo de sexo único, afirma o autor, sexo e poder encontravam-se interligados:

Em um mundo público predominantemente masculino, o modelo de sexo único apresentava o que já era muito evidente na cultura mais genérica: o homem é a medida de todas as coisas, e a mulher não existe como uma categoria distinta em termos ontológicos. Nem todos os homens são masculinos, potentes, dignos ou poderosos, e algumas mulheres ultrapassam alguns deles em cada uma dessas categorias. Porém o padrão do corpo humano e suas representações é o corpo masculino. (LAQUEUR, 2001, p.75)

Acerca disso, Laqueur expõe que historicamente as diferenças de gênero precederam as de sexo. Ou, as diferenças de sexo foram desde sempre gênero. Anne Fausto-Sterling (2002), problematizou a atual compreensão dessa existência binária do corpo:

O sexo de um corpo é simplesmente complexo demais. Não existe o isso ou aquilo. Antes, existem nuances de diferença, [...] rotular alguém homem ou mulher é uma decisão social. Podemos utilizar o conhecimento científico para nos ajudar a tomar a decisão, mas só nossas crenças sobre o gênero – e não a ciência – podem definir nosso sexo. Além disso, nossas crenças sobre o gênero também afetam o tipo de conhecimento que os cientistas produzem sobre o sexo. (FAUSTO-STERLING, 2002, p.15)

A mudança que recobre a segunda metade do século XIX conferiu aos corpos um olhar de incomensurabilidade entre a anatomia da mulher e a do homem, conferindo a elas uma existência diferente da existência corporal do homem, o que Laqueur apontou como o “dimorfismo radical entre os sexos”. Este século coincide com a primeira onda do movimento feminista, caracterizada pela luta por direitos universais, como direito ao voto, à propriedade e à educação (PISCITELLI, 2002).

O dimorfismo radical entre os corpos de homens e mulheres em si não é sinônimo de hierarquia e opressão. O que nos leva a questão sobre as relações sociais que reiteradamente se dirigem aos corpos produzindo políticas de superfície corpóreas que reiteram sentidos da diferença nos marcos de uma hierarquia de gênero que se materializa em muitas estruturas sociais (BRAH, 2006).

A hierarquização da diferença corporal por meio de práticas hegemônicas de gênero se configurou imersa em lutas pelos sentidos, por contestações que circunscreveram a história da educação do corpo em campos de poder concorrentes pela hegemonia do significado.

A educadora Nísia Floresta, no século XIX, por exemplo, argumentava sobre a necessidade da mulher executar movimentos corporais a fim de fortalecer o corpo físico. Em uma passagem de seu “Opúsculo Humanitário”, publicado a primeira vez em 1853, a autora

elogiava o comportamento de um “respeitável” pai inglês:

(...) cujo exemplo muito desejávamos ver seguido pelos pais brasileiros, ao menos o da sua maneira de pensar a respeito do sexo: “Tratei de dar a seu corpo e a seu espírito um grau de força que raras vezes se acha no sexo. Apenas foi ela suscetível de pequenos trabalhos de agricultura, do cultivo do jardim, ajudou-me constantemente nesta sorte de ocupações. Selena (tal era seu nome) adquiriu bem depressa, nesses exercícios, uma destreza cujos progressos eu admirava. Se as mulheres são em geral fracas de corpo e de espírito, é menos pela natureza que pela educação. Nós alentamos nelas uma indolência e uma inatividade viciosas, que falsamente apelidamos delicadeza” (FLORESTA, 1989 p.122).

Em outro trecho dessa mesma obra, Nísia criticava o “costume mourisco de se fecharem as mulheres em casa” (FLORESTA, 1989, p.121), o qual “muito concorre para que as meninas não adquiram um certo grau de energia e de força...”, dizendo ser a educação física ainda muito mal compreendida.

Mais de 150 anos se passaram após Nísia Floresta denunciar a constituição de uma feminilidade que envolvia a mulher em inatividade corporal, que muito concorria para não desenvolver suas potencialidades de “energia e força”, e essa denúncia permanece, sob outros esquemas de relações de gênero patriarcais, atual nas feminilidades enfatizadas.

A percepção de diferenças corporais tidas como “naturais”, sejam elas quais forem, não contêm em si marcas da hierarquia de gênero, de modo que os discursos sobre a existência das diferenças corporais podem ser, tal como defendem Drucilla Cornell (2004) e Carla Rodrigues (2010), significados de modo a valorizar as mulheres, com as marcas da “especificidade da diferença sexual feminina, que deixaria de ser interpretada ou vista como subordinada ou complementar ao masculino” (RODRIGUES, 2010, p. 231). Segundo Cornell (2004), mulheres devem ser pensadas e valorizadas como pessoas livres. Essa valorização se volta para uma concepção filosófica acerca do valor igual das mulheres como pessoas, em suas singularidades e necessidades que não podem ser descritas ou julgadas como de menor valor.

Se atualmente a ciência do corpo atesta dois sexos incomensuráveis, o ponto de maior divergência talvez esteja, no mínimo, nas questões que atrelam aos “diferentes” corpos determinações sociais, tais como a heteronormatividade e a hierarquia de gênero. Uma possível saída é a valorização da mulher (assim como das sexualidades desviantes), no sentido apontado por Rodrigues (2010), referendando um pensamento de Cornell:

Cornell quer abrir a possibilidade de reconhecimento das especificidades da mulher e defende a necessidade de criação de outro lugar para o feminino, para além do determinado pela estrutura hierárquica e patriarcal. Segundo ela, enquanto ser mulher for definido como uma desvantagem, mesmo que seja possível contornar essa desvantagem com a conquista de direitos, as desigualdades de gênero só serão eliminadas com o reconhecimento das mulheres com oportunidades de acesso a todos

os direitos, recursos e capacidades, mas não em bases de comparação com os homens. (RODRIGUES, 2010, p. 232)

No entanto, se atualmente as leis atestam para iguais condições entre homens e mulheres, em muitos âmbitos da vida ordinária essa condição de igualdade não tem sido recorrente e os mecanismos que diferenciam hierarquicamente a mulher são visíveis desde a esfera da vida privada até as relações de lazer e trabalho, as quais reproduzem desigualdades entre homens e mulheres¹².

Se práticas esportivas tem sido palco de privilégios entre homens, as mulheres, ao acessarem esses fazeres do corpo, subvertem práticas culturais de dominação. Diante desta configuração sociocultural, ensinar esportes às meninas na escola pública não é algo fácil, pois as práticas pedagógicas, no cotidiano das aulas de educação física, possibilitaram às meninas e meninos experimentar seus corpos e relações de gênero sob distintas maneiras de manuseio do poder.

Em meio a um cenário geral de dificuldades de ensino na escola pública, evidenciamos alguns casos em que o aprendizado esportivo ocorreu de modo efetivo entre as meninas na escola, configurando experiências docentes de ensino positivas no sentido de que oportunizaram às meninas acessar um conhecimento corporal bastante apreciado atualmente, porém pouco acessível a elas em outros contextos que não os escolares.

Foram múltiplas as possibilidades de ensinar narradas por estas professoras e professores que ensinam conteúdos esportivos da cultura corporal esportiva aos alunos e alunas. Esse ensinamento envolveu ver as meninas e enxergar suas necessidades e singularidades nos arranjos entre gênero e prática esportiva. Foram narradas situações de visibilidades aos fazeres das meninas na cena esportiva escolar atual. O tempo de “*ser ninguém*”, ironizado por Emily Dickinson em 1861, segue lembrado somente como uma história triste e inexata para não se repetir, em tempos de ser política, palavra e gesto.

¹² O Relatório RASEAM de 2014 é enfático em apontar essa constituição da desigualdade entre homens e mulheres.

Capítulo II - Percurso metodológico

“Gatinho de Cheshire”, começou, bem timidamente, pois não tinha certeza se ele gostaria de ser chamado assim: entretanto ele apenas sorriu um pouco mais. “Acho que ele gostou”, pensou Alice, e continuou. “O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato. (Alice no país das maravilhas, Lewis Carroll)

O diálogo envolvente no qual o astuto “Gatinho de Cheshire” enlaça Alice é de grande valia para início deste capítulo sobre o percurso metodológico: para onde queremos ir? Responder a essa questão requer, em alguma medida, o desejo latente de sair do lugar comum em que se encontram as aulas de educação física que tematizam os esportes na escola. Neste caso, esse lugar ao qual se deseja distanciar diz respeito a uma recorrente produção de saberes corporais esportivos desiguais entre meninas e meninos na escola pública. Então, quais caminhos trilhar para ‘sair daqui’?

Enveredamos por caminhos que enfrentam dentro do cotidiano das aulas de educação física algumas situações que desafiam a docência, em um pontinho específico delas, as relações de gênero. Neste caminhar, trilhamos por experiências dos docentes da rede pública que ensinam esportes coletivos às suas alunas, em especial, mas também aos alunos, na educação física escolar.

Como ocorre a educação esportiva de meninas na escola? Analisamos essa questão a partir das narrativas de oito docentes da rede pública de Campinas, SP. Os resultados deste trabalho compõem esforços que se somam e buscam tecer um presente que permita às meninas e aos meninos experimentarem plenamente suas possibilidades de movimento na escola. Uma realidade, como veremos, ainda porvir.

2.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada com professoras e professores de educação física da rede pública do município de Campinas, SP. Foram entrevistadas/os oito docentes que participam frequentemente dos Jogos Escolares Municipais de Campinas (JEM) com equipes femininas. Entre todas/os que participaram com alunas nestes jogos, foram entrevistadas/os aquelas/es que ficaram entre as três primeiras colocações no ano de 2013 nos esportes coletivos: handebol, voleibol, futsal e basquetebol.

Esse critério considerou o pressuposto de que, para essa colocação nos jogos, ocorreu uma educação esportiva na escola que qualificou os fazeres esportivos das meninas,

capacitando-as, inclusive, para participar de uma competição extraescolar.

A pesquisa não intencionou um panorama sobre o que ocorre de maneira geral, nas aulas de educação física que tematizam esportes coletivos, mas sim práticas docentes que oportunizassem as meninas aprender esportes e que trariam elementos para conhecer como ocorre a educação esportiva delas na escola.

Portanto, as análises aqui presentes se referem a um momento específico das aulas de educação física, caracterizado pelo ensino de esportes coletivos às meninas na escola pública. Os saberes aqui presentes compõem “apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos” (GEERTZ, 1997, p. 30).

2.1.1 Os Jogos Escolares Municipais - JEM

Os JEM's ocorrem anualmente no município de Campinas durante o segundo semestre do ano letivo e se encontram, no ano de 2015, em sua décima edição. Segundo o regulamento dos jogos em 2015, os seus objetivos gerais são “inspirar o interesse pelo esporte como fator cultural e social da formação do cidadão, promovendo a formação esportiva do aluno, e fortalecendo o desenvolvimento do esporte”.

O regulamento apresenta também nove objetivos específicos que circunscrevem os jogos esportivos como uma prática de integração “sócia desportiva entre as escolas e comunidades envolvidas”, bem como objetiva estimular a “participação social através do esporte”. Nesse sentido, a prática esportiva de competição estimulada com os JEM objetiva ampliar as sociabilidades entre discentes e seu capital social e cultural esportivo. Outros objetivos se direcionam a formação autônoma e sócia afetiva dos discentes, ao estímulo da responsabilidade e compromisso do aluno com a escola e ao estabelecimento de vínculos entre educandas/os e também com suas escolas.

Entre seus objetivos específicos, um deles se refere ao encaminhamento de alunas/os para iniciação esportiva ao alto rendimento. No entanto, não objetivam descobrir talentos, algo bastante criticado na educação física escolar por estabelecer, entre outras coisas, uma relação funcionalista entre a educação física escolar e o esporte de alto rendimento. Em uma das entrevistas, a professora criticou essa perspectiva que remete à uma noção de “talento inato” e que ignora o processo de ensino que elabora os fazeres de alunos e alunas nas práticas esportivas. Sua visão crítica não enviesava a possibilidade de encaminhá-las/os, mediante o interesse concreto de alguns alunos e alunas, à iniciação ao alto rendimento. No entanto, docentes relataram que essas possibilidades eram mínimas, diante da escassez de políticas

públicas no município para incentivar a profissionalização esportiva ou mesmo a prática do esporte como lazer.

Por outro lado, os JEM objetivam “possibilitar a prática esportiva nas unidades do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas”; “aumentar o número de participantes nas modalidades previstas” e “criar elementos facilitadores para o processo ensino/aprendizagem do esporte”. Nesse sentido, esta competição entre escolas do município de Campinas se situa em seu regulamento como uma prática de “esporte educacional”.

A organização dos jogos fica ao encargo de uma comissão gestora, a qual é anualmente eleita entre as/os docentes de educação física do município. Além das modalidades coletivas citadas, também estão presentes o atletismo, tênis de mesa, xadrez e damas. Também fazem parte dos jogos escolares municipais os jogos adaptados (JEMA) e os jogos da educação de jovens e adultos (JEMEJA).

2.2 As entrevistas

Foram realizadas oito entrevistas com professoras/es de educação física da rede municipal de Campinas, SP. Para as entrevistas, foi elaborado um roteiro semiestruturado que assegurou uma unidade de temas às entrevistas, sem a intenção de “engessar” o momento da investigação¹³.

O roteiro foi organizado em quatro blocos temáticos: O Bloco I, com 10 questões, investigou a participação das meninas nas aulas de educação física e sua relação com o aprendizado corporal; o Bloco II investigou especificamente o movimento corporal e as aprendizagens de meninas e meninos durante as aulas e suas influências e contou com 14 questões; o Bloco III, com 13 questões, abordou as conquistas das meninas nos Jogos Escolares Municipais e o processo de ensino, as repercussões destas conquistas na escola quanto ao ensino de esportes. E por fim, o IV Bloco, com 6 questões, buscou uma reflexão sobre princípios de igualdade de oportunidades entre meninos e meninas na escola.

Realizamos um contato formal com a supervisora de ensino que, em nome da secretaria de educação, autorizou a feitura dos contatos com docentes desde que estes se disponibilizassem de livre consentimento a participar das entrevistas. O contato inicial com as/os professoras/es foi realizado por meio de reuniões institucionais coletivas entre docentes de educação física.

¹³ O roteiro se encontra ao final do texto, descrito como anexo I. A pesquisa, incluindo roteiro e TCLE, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP, número do parecer 523.014 e No. CAAE 22618413.7.0000.5404.

Cinco entrevistas foram realizadas com professoras e três com professores. O total de horas de entrevistas foi de 9h02min. Cinco entrevistas duraram menos de uma hora e três entrevistas se aproximaram de duas horas. Cinco entrevistas foram realizadas nas escolas dos docentes, duas foram realizadas em suas casas e uma na faculdade de educação física da UNICAMP. Os locais das entrevistas foram sugeridos pelas/os entrevistadas/os.

Além das oito entrevistas realizadas, mais três docentes estavam dentro dos critérios, no entanto não foi possível realizá-las, pois uma professora se aposentou e não tínhamos o seu contato, um professor não estava com tempo para conceder a entrevista, pois lecionava também em outra rede pública estatal e, por fim, uma professora havia mudado de escola e não esteve presente nas reuniões coletivas.

2.3 As professoras e professores entrevistadas/os

A tabela abaixo apresenta alguns dados sobre as/os docentes, considerando nome, data da entrevista, idade, ano e local de formação, turmas para quem lecionou em 2013. Os nomes das/os entrevistadas/os são fictícios.

Docente	Data e duração da entrevista	Idade	Ano e local de Formação	Turmas/ano escolar Para quem lecionou em 2013
Denise	18/02/2014 1h01	23	2012 – UNICAMP	1º, 2º, 3º, 8º e EJA
Nilton	26/02/2014 1h54	41	1995 - PUCCAMP	7º, 8º e 9º
Elaine	27/02/2014 46min	45	1990 - PUCCAMP	7º, 8º e 9º
Julia	07/03/2014 1h55	50	1985 - UERJ	1º, 2º, 5º e 6º
Edson	16/04/2014 36min	42	1996 - UNIMEP	1º ao 9º e EJA
Angélica	06/05/2014 46min	52	1984 - PUCCAMP	1º ao 6º
Paula	23/05/2014 1h25	44	1991 - UNICAMP	3º ao 8º
Marcos	23/09/2014 48min	30	2006 – UNICAMP	1º, 2º, 3º e 7º

Do total de docentes entrevistadas/os, seis se formaram nas décadas de 1980 e 1990.

A professora formada em 2012 atribuiu o saber fazer das meninas nos jogos ao trabalho do professor aposentado que a antecedeu, que soube, nas palavras da docente, “desenvolver o gosto delas pela aula”. São, em sua maioria, professoras e professores com uma longa trajetória docente.

2.4 As análises

As análises das entrevistas foram qualitativas, com ênfase na interpretação dos dados e sentidos presentes nas narrativas docentes. As análises circunscreveram uma forma de conhecimento sobre aquilo que se passa durante as aulas de educação física que tematizam o ensino de esportes e ocasionam às meninas aprender esportes na escola.

O que se buscou foi uma interpretação que trouxesse a tona os sentidos com os quais agires docentes, seus procedimentos e práticas, dialogam. Por exemplo, quando separavam meninos e meninas ou quando era permitido que jogassem juntos, quais os códigos estabelecidos na cultura escolar que atribuíam coerência a estas ações e quais sentidos elas produziam no contexto escolar, e também quais ocorrências resultavam em maiores experiências de movimentos às meninas.

O resultado deste empreendimento analítico que constitui os capítulos e subcapítulos revela uma trama que foi se evidenciando aos poucos, pois ocorria bastante amarrada no cotidiano das aulas. Cada tema abordado se enlaçava com outros temas, num tecido bastante acabado em suas manifestações na escola.

A apreensão dessa complexidade de sentidos que compõem as aulas se deu a partir das narrativas docentes transcritas, sob uma forma bastante artesanal adotada para a análise. Essa forma se iniciou com a leitura de cada resposta a uma questão específica, ou conjunto de respostas às questões, destacando dizeres centrais e observando nas narrativas, os temas que foram ganhando corpo argumentativo entre as/os docentes.

Simultâneo a leitura das narrativas, se iniciou o processo de escrita do texto e leitura da escrita do texto e posterior reescrita, a fim de tecer as falas e sentidos presentes nas narrativas docentes. Desse modo foi possível identificar algumas ocorrências em comum, noções com sentidos centrais, suas semelhanças e dissemelhanças nas diferentes narrativas. Na medida em que escrevia e reescrevia o texto, esses contornos antes implícitos foram se tornando mais evidentes. E desafiando a escrita na construção de um texto que tornasse visualizável o emaranhado de sentidos que envolvia ensinar esportes às meninas na escola.

Foi realizado um trabalho bastante artesanal, bem calcado na concretude das narrativas, extraindo citações docentes e apreendendo sentidos imersos nelas. Na medida em

que encontrava um tema com força de sentidos em uma narrativa, eu procedia observando se ele estava presente nas demais narrativas ou, em caso contrário, quais sentidos estavam aparentes.

Isso permitiu afirmar ideias que circulavam entre todas as narrativas sem ter que citar a todas/os, o que deixaria o texto algo muito descritivo e, ao mesmo tempo, possibilitou perceber diferentes sentidos sendo narrados por docentes e, neste processo, uma teia de significados que circulavam nas aulas de educação física foi vindo à tona.

Nessa direção, enveredamos por tentativas de evidenciar sentidos com os quais suas falas dialogavam, e, mais que isso, tentar traduzi-los de modo a torná-los inteligíveis neste trabalho e, assim, mais compreensíveis do ponto de vista de uma perspectiva de ensino que se deseja ver e compreender com maior densidade.

Uma boa metáfora para este trabalho talvez seja mesmo a colcha de retalhos, com fios que se entrelaçam, com suas diferentes cores e tamanhos que se unem e constituem algo maior, que seria uma tessitura resultante deste tecer com diferentes falas para compor uma escrita que capturasse, com densidade, o que se passava entre estes docentes que ensinavam esportes coletivos às meninas.

A escola foi interpretada como um contexto social no qual ocorrem “lutas” pela predominância de sentidos. É também uma instituição permanente, na qual as pessoas, obrigatoriamente, dedicam boa parte de suas vidas. Ocorrem saberes locais sobre gênero e prática esportiva que atravessam os conhecimentos oportunizados pelas/os docentes, e se configuram como saberes de senso comum. Esses saberes figuram como “um sistema cultural; um corpo de crenças e juízos (...) relaciona-se mais com a forma como se lida com um mundo onde determinadas coisas acontecem” (GEERTZ, 1997, p.21).

Essa relação entre os saberes de senso comum e o ensino de esportes às meninas configurou enfrentamentos às/aos docentes. Estas “batalhas” cotidianas se teciam nas relações entre docentes, meninos e meninas, mas também ocorriam no domínio do gesto esportivo. Os gestos esportivos resultam de experiências corporais de movimentos. São produzidos por elas. E estas experiências constituem corpos de meninas e meninos.

Os saberes da experiência advêm da interação entre o conhecimento e as vidas, circunscrevendo o fazer do corpo algo insubstituível no desafio de aprender esportes na escola. Nesse sentido, as gestualidades ensinadas nas aulas são contingentes e autorais na medida em que dizem respeito aos saberes da experiência.

O aprendizado esportivo ocorre por meio da experiência discente, em situações nas quais se deseja haver disponibilidade corporal para os fazeres nas aulas. E essa disponibilidade

corporal tem a ver com o gosto pelos fazeres, é um querer estar ali envolto por situações que não são controláveis, mas sim apaixonantes. O sujeito da experiência, nesse sentido, segundo Larrosa (2002), é um sujeito passional, apaixonado, pois se aventura, está aberto para algo desconhecido, que pode, inclusive, lhe envolver em padecimento, que envolve risco, mas que também tem força transformadora. É um sujeito que se permite experimentar o conhecimento, interagir e ser atravessado por ele:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 27)

São experiências dotadas de sentidos, e que, no que tange às relações de gênero, as experiências são atravessadas também por significativas relações de poder. Sendo a experiência o lugar da formação dos sujeitos, esse lugar condensa lutas pelo sentido, como “um lugar de contestação: um espaço discursivo onde posições de sujeitos e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas” (BRAH, 2006, p.361).

As análises abordaram um corpo de saberes que envolvem o ato de ensinar, os quais foram narrados: sentidos entre ser menino ou menina, seus estilos corporais, estilos esportivos e práticas de gênero, modos de se relacionar com o corpo, modos de ser na escola e de viver as aulas de educação física. Isso tudo apareceu imerso nas narrativas docentes, e nos coube tecer com suas falas, alguns fios que continham sentidos entre si e que terminassem, tal como uma colcha de retalhos, reveladora de formas, de narrativas sobre a educação esportiva que ensina meninas em meio às relações e tensões de gênero na escola.

2.5 Os desafios de ser professora e pesquisadora

Eu ser professora me proporcionou facilidades para a aproximação com as/os demais colegas de trabalho a serem entrevistadas/os, inclusive no estabelecimento de uma relação de confiança inicial durante as entrevistas. Facilidades também no que se refere à contextualização com o espaço escolar, que me era bastante familiar.

Deste modo, ver a questão pesquisada do “ponto de vista do nativo” não era o problema, especialmente por eu ser uma “nativa” professora. O desafio então era o de descobrir, em alguma medida junto com elas/es, o que faziam para ensinar esportes às meninas. Nesse sentido, compartilho as palavras de Geertz (1997, p. 89), pois “ninguém sabe isso tão bem quanto eles próprios; daí o desejo de nadar na corrente de suas experiências, e a ilusão posterior

de que, de alguma forma, o fizemos”. Assim, são inúmeras as citações das falas docentes no texto, seguidas por interpretações com o auxílio das teorias e conceitos estudados.

No entanto, para as entrevistas e análises, descentrar-me desta condição de professora foi algo difícil. A todo o momento recorriam-me lembranças de minhas próprias aulas, acontecimentos em comum que ilustravam as narrativas das/os colegas, os quais embora eu desejasse descrevê-los, dentro deste processo de escrita da tese, optamos por circunscrever a análise aos dados empíricos presentes nas entrevistas.

Inicialmente, a escrita da tese se transformou em algo dificultoso, pois seria mais fácil falar com elas/es, e não sobre elas/es. Difícil também porque do início ao fim deste trabalho eu me mantive nestes dois campos de saberes, sendo estudante de pós-graduação e professora em uma escola pública. Foi necessário buscar constantemente um posicionamento como pesquisadora e não como professora, ou ao menos, a priorização daquele em detrimento deste.

Esta posição foi penosa do início ao fim, pois em muitos momentos era preciso retornar a questão: “quem está falando aqui, a professora ou a pesquisadora?” e assim tornar minha subjetividade como professora, os meus dizeres, algo constantemente objetivado no processo de análise. Com o tempo e auxílio esse movimento foi se tornando mais evidente e essa percepção foi se tornando mais automática no decorrer das análises.

Essa “linha imaginária” entre a professora e a pesquisadora é bastante tênue e não se trata de imaginar que exista uma pesquisadora neutra, mas sim de ser capaz de relativizar o meu ponto de vista como professora e deste modo encontrar o que diziam as/os entrevistadas/os, o que suas falas traziam de temas importantes e recorrentes para a pesquisa. Nesta perspectiva, não se alude a supostas neutralidades da pesquisadora, o que, de fato, seria falsear a condição de qualquer pesquisa, mas sim de buscar objetivar minha subjetividade como professora e, com isso, encontrar uma justa posição entre a minha visão de mundo sobre a escola e o ensino nas aulas, e as narrativas com as quais trabalho para compor esta pesquisa.

Isso foi um tanto cansativo, confesso. Por outro lado, também ocasionou ver o que, em minha prática docente, se aproximava ou se afastava das práticas nas narrativas, quais sentidos de gênero eu evocava em minhas próprias aulas quando separava alunas e alunos e em que medida estava reforçando estereótipos ou ocasionando melhores condições de ensinar esportes na escola. Um agir reflexivo docente que desejo ocasionar também nos professores e professoras leitores/as deste trabalho, caminhando em direção à democratização das aulas na educação física escolar.

Capítulo III A educação esportiva de meninas na escola: Disposições corporais de gênero na prática esportiva de escolares

Meninos e meninas experimentam na escola disposições corporais e situações que mobilizam a todo o momento os significados de gênero circulantes no contexto local. Pesquisas na área apontam que estas experiências cotidianas interagem com alguns referenciais de dominação masculina durante as aulas de educação física (UCHOGA, 2012; JACÓ, 2012, OLIVEIRA, 2010; ALTMANN, 1998). Como veremos, sob muitos aspectos que envolvem a educação física escolar, temos de evitar a cumplicidade com os mecanismos patriarcais da sociedade que só negam o valor da mulher (CORNELL, 2004; RODRIGUES, 2010).

Segundo Avtar Brah (2006), as relações patriarcais remetem a um tipo de relação de gênero na qual as mulheres são situadas em posições subordinadas. Não obstante a essa realidade, que tem se revelado opressora para muitos discentes nas aulas, as/os docentes entrevistadas/os construíram caminhos para lhes proporcionar um aprendizado esportivo eficaz.

Este aprendizado eficaz se relaciona com os modos de fazer, os quais não se limitam a uma perspectiva reprodutora de técnicas consagradas pelo esporte moderno, mas sim a eficácia simbólica que singulariza os fazeres esportivos nos contextos locais de suas ocorrências (DAOLIO; VELOZO, 2008). Nesse sentido, a técnica corporal não é um fazer mecânico, pois ela carrega no ato corporal as idiosincrasias que constituem as pessoas. O fazer das meninas, nesta perspectiva, aparece como um elemento a ser valorizado no contexto do ensino.

Ao valorizar os fazeres de suas alunas, estas/es docentes configuraram elementos diferenciadores em suas práticas de ensino, que possibilitaram às meninas aprender esportes coletivos na escola de modo a caminhar em direção de um “contexto social em que relações de gênero não estejam associadas à desigualdade” (BRAH, 2006, p.351). Nos subcapítulos que se seguem, buscamos construir uma narrativa sobre estes caminhos, sobre os diferentes fatores que envolveram o ensino esportivo de meninas na escola pública.

3.1 Reafirmando o tempo da educação física como aula

Um ponto em comum nas narrativas docentes figurou na valorização do tempo da “aula prática”, lhes sendo inaceitável o não fazer a aula na quadra. Nesse sentido, professoras e professores foram taxativos em dizer que todas/os precisam realizar suas aulas:

A participação na minha aula tem que ser 100%. Eu sou um cara meio bravo assim, quando precisa ser bravo, também carinhoso com todo mundo, mas eu sou bravo mesmo e exijo que todo mundo faça a aula. Só que para isso tem duas coisas, você tem que ser um pouco bravo mesmo porque eles testam o seu limite, mas por outro

lado você também tem que entender, tem que explicar, tem que convencê-los a fazer isso. (Professor Nilton)

A minha aula é para todos. Todos têm que fazer a aula. Eu incluo meninas e meninos no mesmo nível. E todo mundo tem que participar. (Professor Edson)

Eu prezo muito pela participação de todos os alunos na minha aula. (Professor Marcos)

E participar significa não abrir mão da realização dos movimentos corporais, “a parte prática” da aula:

Eu sempre atribuo uma nota pela participação deles (...). No primeiro dia de aula eu deixo bem claro isso, a nota mais importante na hora de fechar o conceito final do trimestre é a nota de participação nas aulas práticas. (Professora Elaine)

Há uma firmeza diante desta certeza, a de que todos, meninos e meninas, devem fazer a aula. Este posicionamento diante do fazer corporal impacta na ampliação da participação das meninas nas aulas de educação física.

Ao exigir a participação de todas/os em suas aulas, as/os docentes oportunizam saberes de experiência aos discentes. Para estas/es docentes, os saberes na educação física escolar precisam dessa experiência do corpo, do fazer corporal, e isso remete a uma condição ímpar da disciplina, qual seja manter viva no contexto escolar a experiência, sempre oportunizando aos alunos e alunas que coisas lhes aconteçam. Segundo Larrosa (2002) as experiências compõem aquilo que nos acontece, que nos passa, que nos toca na direção de um ensino “que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (LARROSA, 2002, p.26-27).

A docência pode ser esse lugar que remete às experiências sensíveis no mundo, pois na escola são oportunizadas significativas experiências esportivas para meninos e meninas nas aulas de educação física, que lhes permite atravessar de uma situação do corpo para outra, por meio da experimentação corporal. Alunos e alunas, ao aprender esportes, são sujeitos da experiência, tendo “algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”. (LARROSA, 2002, p.25)

No que se refere às experiências das meninas, segundo a professora Paula, é importante motivá-las para fazer a aula desde o início da escolarização, o que possibilitaria superar as limitações de acesso às práticas culturais de movimentos que advém de fora da escola. Nesse sentido, também a professora Julia afirmou que as aulas de educação física podem fazer muita diferença para as meninas:

Eu acho que as aulas de educação física fazem muita diferença para as meninas, muita diferença. Para os meninos acrescenta, mas para as meninas faz muita diferença. E para alguns meninos faz muita diferença também. É, quer dizer, para as crianças que não tem atividade física fora da escola. (Professora Julia)

Sua observação confere com os dados de uma pesquisa realizada por Altmann et al. em 2011. Ao investigar as práticas corporais realizadas por meninas fora das aulas, entre as 882 alunas que responderam ao questionário, 324 responderam não praticar nenhuma atividade, seguidas por 154 que declararam fazer caminhada, 106 vôlei e 80 meninas que jogavam futebol. Um total de 857 meninos também participou dessa pesquisa e, destes, 474 declararam jogar futebol, 115 disseram não realizar nenhuma prática corporal, 75 bicicleta e 53 disseram realizar caminhada.

Considerando que entre as meninas o maior índice foi o referente a não realização de nenhuma prática corporal fora da escola, os dizeres da professora Julia que situam as aulas de educação física como muito importantes ao aprendizado corporal das meninas, é de grande relevância e dimensiona desafios didáticos para ensinar a todas/os na escola. Importante destacar essa relevância das aulas de educação física na escola, especialmente para a construção do conhecimento corporal das meninas e de alguns meninos, considerando que, para muitas delas, esse será o único momento em que terão oportunidades de aprender os gestos da cultura corporal esportiva.

Quanto aos meninos, 474 declararam jogar futebol fora da escola, seguidos por 115 que declararam não realizar nada, o que desperta para a reflexão da importância de se ensinar outros conteúdos a eles, de modo a diversificar os seus saberes da cultura corporal, diversificação pouco acessada fora do contexto escolar, tal como fora indicado pela pesquisa de Altmann et al.. Considerando esses dados, a escola poderia oportunizar uma “ampla alfabetização esportiva” (BRACHT; ALMEIDA, 2013). No entanto, com base nos números da pesquisa, pode-se concluir que é baixa a prática de atividades físicas entre jovens, meninos e meninas, fora do contexto das aulas de educação física.

No que diz respeito à participação, a firmeza expressada por estes/as docentes diante da necessidade de participação de todas/os nas aulas pode não ocorrer com frequência entre outros professores e professoras, tal como revelou a professora Elaine ao contar sobre um incômodo diante da postura de colegas de trabalho que parecem não reagir quando as alunas deixam de realizar a aula. Esta atitude docente de consentir o “não fazer” de seus alunos e alunas, mais complacentes com o “não fazer” das meninas, parece existir de modo repreensível

no cotidiano escolar:

A gente não pode interferir no trabalho de outros professores. Então nos anos anteriores talvez seja até uma visão do outro professor “ah, tudo bem pode ficar sentada”. Eu já não vejo assim, não sei se porque sempre gostei muito de educação física, eu não consigo conceber isso... (Professora Elaine)

A experiência sensível construída pela professora Elaine ao longo de sua própria vivência escolar com a educação física lhe atribuiu uma relação saudosa e carinhosa com o fazer das alunas nas aulas. As experiências vividas por docentes em seus tempos como escolares compõem modelos ao ensino e são mobilizados, muitas vezes, de modo não reflexivo. Segundo Anna Caldeira (2001), experiências ao longo da escolarização são comumente reiteradas por professores e professoras de modo não-reflexivo em suas vidas docentes, pois “os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, adquiridos durante o período em que foram alunos” (CALDEIRA, 2001, p. 89). Modos de fazer nas aulas de educação física, durante o período de escolarização, constituem concepções incorporadas e muitas vezes retomadas por docentes em suas práticas de ensino (DAOLIO, 1995).

No caso da professora Elaine, o gosto pelo fazer corporal, adquirido ao longo de sua vida escolar como estudante, parece estimular as possibilidades de se movimentar de suas alunas, pois ela mesma sempre gostou muito da aula. Sua paixão é também transmitida, desde a exigência para que façam até o desenvolvimento de estratégias de ensino que aprimoram em suas alunas esse gosto que no passado fora por ela incorporado, se permitindo reviver constantemente, por meio da experimentação de suas alunas, o fascínio que o fazer corporal conquistou em sua própria experiência esportiva discente.

De modo que as experiências da professora Elaine a levaram a questionar o não fazer corporal das meninas. No entanto, o ensino das meninas não pode se valer apenas dessa experiência primeira como aluna. Caldeira (2001) problematiza a relação entre essas experiências incorporadas por docentes quando eram alunas/os e suas práticas de ensino atuais, porque elas retornam de modo não reflexivo, como algo natural:

A influência desse período é enorme, porque responde a experiências reiteradas que se adquirem de forma não-reflexiva, como algo natural, escapando, assim, à crítica e transformando-se em um verdadeiro obstáculo tanto à formação inicial como à continuada. (CALDEIRA, 2001, p.89)

A autora afirma que o processo de formação docente deve ser entendido como “um processo sempre inacabado”, que tem na escola, por meio de uma prática docente reflexiva, a sua constante continuidade. Trazer ao entendimento as cenas vividas quando se era discente que aludiam a presença ou ausência de meninas no processo de aprender esportes na escola, no

caso em que as aulas eram separadas entre meninos e meninas, bem como a qualidade de suas participações em aulas conjuntas, constitui um elemento inicial que rememora e problematiza em que medida as aulas e os atuais modos de ensinar esportes às meninas e meninos na escola estão imersos por essas relações pessoais vividas, por estes “fantasmas” constituídos por experiências corporais quando discentes.

As narrativas das/os docentes entrevistadas/os apontaram em comum a certeza de que todas/os, meninos e meninas, precisam realizar as aulas em quadra. Segundo docentes, do mesmo modo em que alunas/os não optam por realizar “esta ou aquela” lição de matemática, também não deveriam optar por fazer “esta ou aquela aula” de educação física, situando o fazer na educação física em uma base comum curricular de saberes na escola que irão assegurar o acesso à cultura em suas diferentes manifestações para todos os alunos e alunas. Esse posicionamento docente impactou na participação das meninas. Mas não somente essa exigência, como veremos, oportunizou a elas melhores condições de aprender esportes na escola.

3.2 A presença de uma estética esportiva nas aulas

A maioria das aulas se inicia em sala e nesse momento as rotinas adotadas pelas/os professoras/os são diversas. O professor Nilton, que leciona para alunas/os do 7º, 8º e 9º anos, aproveita esse momento inicial para realizar a chamada e também para observar brevemente os alunos e alunas e a utilização de roupas e tênis adequados. Segundo ele:

Não pode fazer de calça jeans, chinelo ou descalço, nada disso. Tem que ser com uniforme. Quem não tem uniforme vem com uma bermuda dessas de *surf* ou uma bermuda para esporte mesmo, menina pode ser calça *leg* (...) quem não vem, eu até falo na reunião de pais, eu mando bilhete, não é para dar castigo, é só para avisar os pais para prestarem atenção. (Professor Nilton)

Também o professor Edson, que se transferiu no ano de 2014 para uma escola menor e leciona para turmas do 1º ano escolar ao EJA, queixou-se do uso de roupas e sapatos inadequados para a prática esportiva, “é uma briga: é rasteirinha, tênis é pouco [usado], por mais que você brigue, calça jeans”. A vestimenta esportiva é algo importante para estes docentes¹⁴.

Os sentidos que a utilização de roupas e tênis adequados adquirem para a aula de educação física com relação ao ensino esportivo pode ser comparado aos problemas gerados

¹⁴ Segundo as/os docentes, a Prefeitura Municipal de Campinas distribui anualmente uniforme escolar compatível com essa exigência, inclusive tênis e meias.

por aquele aluno que não leva lápis para a escola: ele não está em plenas condições de realizar a lição. Na aula de educação física, não é nem mesmo viável pegar a roupa/tênis emprestada, como é possível fazer com o lápis. Para os/as docentes entrevistados/as, estar com a vestimenta apropriada para a realização de movimentos corporais é algo que prepara melhor alunos e alunas para a prática corporal esportiva na escola.

Ao exigir o uso de roupas adequadas à prática esportiva, o professor demanda uma preparação para as aulas que pressupõe um cuidado que é anterior a elas, que se inicia em casa, na responsabilidade das famílias, considerando a rotina de aulas da semana e os conteúdos abordados, preparo que também proporciona uma maior disponibilidade corporal para a prática da educação física escolar. O oposto a isso, a utilização de roupas e sapatos impróprios, pode assumir também um caráter de resistência ao fazer esportivo durante as aulas.

Em alguma medida, este cuidado soma-se também ao fato da rede pública de Campinas manter anualmente os Jogos Escolares Municipais (JEM) e estes professores participarem com frequência desta competição, na qual a utilização de tênis e vestimentas esportivas é constante. Para estes docentes, suas exigências aprimoram as possibilidades de realizar movimentos com eficácia nos esportes coletivos. Esta estética esportiva envolve uma parcela da cultura corporal de movimento vinculada aos esportes e à competição.

No entanto, a exigência era reveladora de que, entre discentes, essa necessidade não se fazia evidente nos modos usuais de se prepararem para as aulas, o que sugeria a presença de práticas esportivas não engendradas por uma rigidez das vestimentas para a realização das aulas, mas sim pelas informalidades que espreitam os fazeres esportivos dentro e fora da escola, demarcadores de outros sentidos aos esportes, mais vinculados ao lazer e divertimentos do corpo.

Em suas aulas, docentes intencionam proporcionar um aprendizado corporal que capacita alunos e alunas para competições esportivas dentro e fora da escola (podendo não ser a competição sinônimo de esporte de alto rendimento). Segundo docentes, a roupa influencia o desempenho esportivo discente nas aulas e em competições escolares, tanto no que se refere a sua disposição para a prática, quanto em relação à amplitude das possibilidades de execução dos gestos.

A exigência do uso de roupas adequadas à prática esportiva também pode ser compreendida dentro do debate histórico e acadêmico da Educação Física Escolar e sua relação com o esporte. A reflexão sobre esta relação compõe um tema que atravessa a história desta disciplina na escola desde a conhecida crise de identidade da área. Segundo Valter Bracht et al. (2012, p. 18), nos anos de 1980 prevaleceu na produção de artigos científicos da área escolar a

“necessidade de a educação física estabelecer outra relação com o esporte (considerado alienante)”. Nesse período, aponta Bracht (2012), há predomínio de análises centradas na teoria marxista, a qual compreendia o esporte como um fenômeno exclusivamente derivado e em função dos sistemas de governos. Segundo os autores, duas características prevaleceram na produção de artigos, as quais demarcavam um tom crítico e denunciativo da educação física realizada na escola:

por um lado, o tom de denúncia em relação ao que a educação física vinha sendo na escola (seu caráter alienante e reprodutor) o que evidencia o aspecto fundamentalmente desconstrutivo das análises; por outro, a pouca preocupação em sistematizar propostas didático-pedagógicas no sentido de “como fazer” para mudar o quadro existente. (BRACHT et al., 2012, p. 19)

A produção teórica sobre a educação física escolar nos anos de 1990 ainda apresentou um predomínio deste enfoque teórico-conceitual. No entanto, as considerações passaram a destacar que “as propostas críticas só se efetivarão quando se traduzirem em propostas concretas de intervenção” (BRACHT et al., 2012, p. 19). Na década seguinte, 2000, os artigos sobre a educação física escolar apresentaram como enfoque a preocupação com aquilo que concretamente ocorre no “chão da escola”, atribuindo maior ênfase ao cotidiano escolar e seus agentes sociais. (BRACHT et al., 2012, p. 19).

Os autores observaram que esse percurso da produção de conhecimento na educação física escolar atualmente se apresenta circunscrito pelo desafio das “inovações pedagógicas” que contemplem um fazer corporal crítico e apontam para a compreensão “cada vez mais frequente, de que é a cultura a referência norteadora da educação física escolar” (BRACHT et al., 2012, p. 21).

Nesse sentido, os professores e professoras, ao solicitarem a utilização de roupas e tênis confortáveis para a prática esportiva, não restauram práticas militarizadas e tecnicistas que marcaram a história da educação física escolar, criticadas desde a década de 1980. Suas exigências aproximam-se mais de uma preocupação em ambientar as experiências escolares com o universo das práticas culturais esportivas. A utilização de tênis, a vestimenta, e outros elementos desta estética esportiva configuram condições a estes professores para melhor ensinar esportes na escola.

Segundo analisado por Carmen Lúcia Soares (2012), as roupas configuram mediações na relação entre os seres humanos e o mundo natural, assim como condensam modos de ser:

...no que se refere às roupas, não seria anódino afirmar que a todo momento elas revelam ligações com poderes e saberes, sugerindo hierarquias sexuais e de gênero,

sublinhando a força das crenças, seja pelos detalhes que portam, seja mesmo pelo que oferecem como conjunto coeso. Uniformes para diferentes atividades e locais que vão da escola ao exército, do clube à igreja, passando pelo esporte e pela educação física, parecem uniformizar, também, as maneiras de se portar conforme as circunstâncias, valorizando hábitos e costumes públicos. (SOARES, 2012, p. 21)

Todo este zelo docente, além de exigir um preparo para as aulas, proporciona novas formas de alunos e alunas estarem no contexto escolar. Nesse sentido, ao solicitar tênis e vestimentas confortáveis aos discentes, estas professoras/es sugerem também modos de ser, pois as vestimentas e outros artefatos se vinculam também às maneiras de se comportar, de aprender, de experimentar o contexto escolar.

Soares (2011) identificou no período que recobre os séculos 1920 a 1940 o momento no qual surge o estilo esportivo. Em meio às mudanças na vida urbana, novas vestimentas surgiam imersas por preceitos higiênicos, estéticos e também performáticos. Segundo a autora:

a emulação criada pela valorização do corpo em movimento e do uso de roupas especiais para a prática de esportes e de exercícios físicos foi vigorosa e um estilo de vida afirmou-se. Usar roupas inspiradas em modelos esportivos é algo que foi lentamente ganhando espaço ao longo do período estudado, para afirmar-se nas décadas posteriores, quando uma verdadeira indústria de roupas e materiais esportivos se instalou no Brasil. (SOARES, 2011, p. 93)

No que se refere à relação entre meninas e esportes, este estilo diverge em muitos aspectos de outro modelo de feminilidade também presente no contexto escolar. Tal modelo tende a configurar a mulher nos marcos da imobilidade do corpo, do padrão de vestir, maquiarse e se comportar de modo moderado e contido, como exposto e criticado por Fernanda Roveri et al. (2011) em suas pesquisas sobre a feminilidade a partir da boneca Barbie, que revelam investimentos em modos de ser distintos da plasticidade do corpo nos esportes:

Quando nasce uma menina, logo a embrulham em cor-de-rosa, selam-na e estampam-na com uma marca: Barbie. Sua mãe a enfeita com laços, fitas e apetrechos que evocam a imagem da deusa, fada loura e fiel companheira de todas as garotas. É preciso fazê-la crescer meiga, graciosa, delicada. Ensiná-la a ser menina, sensível e romântica... (ROVERI et al., 2011, p. 148)

A concorrência entre estes modelos de feminilidade na escola configuram algumas “peculiaridades” nos cuidados com os modos de apresentação do corpo de uma parcela das meninas nas aulas e demandam intervenção docente diferenciada, conforme expressaram professoras e professores dessa pesquisa:

A menina você precisa convencer, ela não quer transpirar, ela tem unha e não quer, tem medo de quebrar a unha, e é cheio de adornos e adereços, tem que falar para tirar o brinco, tem que falar que não pode, que é perigoso. (Professor Nilton)

Tem que estar sempre com o cabelo arrumadinho (Professora Paula).

Correr, elas não gostam porque sua. (Professor Edson)

Tais apontamentos com relação aos cuidados do corpo de uma parcela das meninas revelam que, para algumas alunas investirem em seus aprendizados esportivos na escola, é necessário um desfazer corporal acerca de como se apresentam para as demais aulas, que atravessam suas experiências de gênero.

Esse desfazer se relaciona diretamente às experiências de gênero no que se refere ao asseio do corpo feminino. Susan Bordo (1997) pontuou que o modelo de feminilidade no modelo sobre gênero hegemônico “lança uma sombra carregada e inquietante”, pois as mulheres gastam muito mais tempo com o tratamento e a disciplina dos corpos. A autora revela os regimes de controle do corpo feminino por meio das demandas da constituição de um modelo de feminilidade:

Através da busca de um ideal de feminilidade evanescente, homogeneizante, sempre em mutação – uma busca sem fim e sem descanso, que exige das mulheres que sigam constantemente mudanças insignificantes e muitas vezes extravagantes da moda – os corpos femininos tornam-se o que Foucault chama de “corpos dóceis”: aqueles cujas forças e energias estão habituadas ao controle externo, à sujeição, à transformação e ao ‘aperfeiçoamento’. Por meio de disciplinas rigorosas e reguladoras da dieta, a maquiagem e o vestuário (...) somos convertidas em pessoas menos orientadas para o social e mais centradas na automodificação. (BORDO, 1997, p. 20)

As demandas hegemônicas sobre as formas de asseio do corpo das meninas na escola, nas quais os cabelos bem penteados, maquiagem e adornos corporais são constantes, evidenciam que, para elas realizarem os gestos esportivos com eficácia, é necessário investir em outros cuidados específicos. Os cabelos soltos, por exemplo, podem atrapalhar o fazer do corpo quando o gesto demandar um movimento rápido.

Diante disso, o professor Nilton solicita às meninas que prendam os cabelos, tirem os brincos e colares grandes, passem menos maquiagem nos olhos, explicando que pode borrar com o suor. E o faz de modo a elaborar um discurso que revele a elas que, mesmo sem tais adornos, estarão também bonitas, proporcionando-lhes novas possibilidades de estar na escola.

Estas questões evidenciavam o quanto a preocupação com a beleza, em vários momentos, se sobrepõe a outros elementos: funcionalidade da roupa e do tênis, conforto e mobilidade do corpo; e impõe restrições de movimentos às meninas na escola. Em contraponto, o esporte pode compor outras redes de pertencimentos, as quais permitem às meninas viver o espaço escolar com maiores possibilidades de movimento do corpo e ocupação dos espaços.

Estas questões conduziram a prática docente de Nilton na elaboração de um discurso mediador entre um estilo esportivo feminino e um modelo de feminilidade predominantemente marcado por pouca mobilidade gestual.

Suas práticas de ensino viabilizavam a existência de meninas esportivas, cujo enfoque centrou-se em proporcionar experiências esportivas de movimentos sem, contudo, contrapor suas aprendizagens corporais, o fazer eficaz nos esportes, aos modelos de feminilidade, não se opondo à noção hegemônica de beleza, mas sim minimizando alguns recursos estéticos que tendem a dificultar a realização dos gestos esportivos.

Mais que isso, com o aprendizado ocorre também uma ampliação das formas de adquirir status entre colegas, que se distingue daquelas circunscritas pelo ideal hegemônico de beleza. Essa forma advém das conquistas no campo esportivo, pois um fazer esportivo eficaz ocasiona também status às meninas, um lugar de destaque nas relações sociais escolares. A aquisição de um saber corporal esportivo possibilita converter este capital físico em capital social nas relações entre escolares (HILLS, 2007).

Nesse sentido, a professora Angélica narrou que em sua aula as alunas se destacam, apontando que isso ocorre primeiro “por que gostam” e depois por causa das “habilidades motoras disponíveis para aquele esporte”, que são, desde cedo na escolarização, trabalhadas por meio de movimentos do corpo ainda não específicos dos esportes. Também o professor Nilton observou que, em sua escola, há meninas que se destacam por serem habilidosas nos esportes:

Eu não tenho poucos destaques não. Na minha escola, é uma coisa mais homogênea, porque as meninas participam muito, todas têm que participar por causa desse meu esquema aí, eu dou muita atenção, eu gosto de trabalhar com as meninas. (Professor Nilton)

O professor revelou que gosta de ensinar esportes às meninas, relembrando o início de sua trajetória profissional:

Não sei se é porque eu comecei na carreira, eu estava na faculdade ainda e comecei a fazer um estágio na época em que a Ponte Preta tinha um time de basquete que foi bicampeão mundial, tinha a Carina, a Hortência, a Paula. Eram da Ponte-Nossa Caixa e eu tinha dois núcleos de basquete feminino. Era tudo criancadinha de 7 a 13 anos. Depois eu fui trabalhar na escola e dei aula em escola particular e era separado o masculino e feminino e eu entrei para dar aulas só para as meninas. Então, o começo da minha carreira foi sempre com meninas e fui acostumando a pegar esse jeito da menina, da adolescente, que tem toda essa peculiaridade de não querer machucar a unha, de ter essa vaidade, de ter medo. Então eu cobro sim, mas não sou daquele que diz, "você vai fazer porque estou mandando" eu sempre vou na atenção, explicando. (Professor Nilton)

Este gosto por ensinar esportes às meninas, desenvolvido ao longo de sua trajetória

profissional, e suas maneiras de ensiná-las, põe em evidência as meninas como sujeito pleno de condições de aprender nas aulas de educação física, situando-as à priori como agentes em suas aulas.

Este posicionamento diante das meninas e seus agires nas aulas constitui um elemento diferenciador em sua docência, pois pesquisas na área apontam que situações em que os meninos se situam como agentes principais durante as aulas de educação física ocorrem com frequência. Segundo Juliana Jacó (2012), as formas de participar nas aulas são múltiplas¹⁵, no entanto, aponta a pesquisadora, o protagonismo das aulas nas escolas participantes em sua pesquisa era mais exercido pelos meninos, não figurando como de pertencimento social entre a maioria das meninas.

Ainda no que se refere ao asseio do corpo nas aulas, com frequência foi narrado pelos/as docentes entrevistados que o suor é outro fator de grande incômodo, especialmente para as meninas. Se, durante a prática esportiva, é bastante comum o corpo suar, retornar à sala de aula com o mesmo uniforme utilizado na educação física é algo desconfortante para muitas alunas e alunos.

Nesse sentido, a ausência de locais adequados para a troca de roupas nas escolas, tais como vestiários, considerando que as meninas não trocam camisetas por coletes na quadra de aula com a mesma facilidade que os meninos, constituem fatores que tendem a dificultar a realização das aulas.

Embora a estrutura física das escolas não apresente espaços ideais para a prática esportiva, os/as docentes identificaram um crescimento na participação das alunas nas aulas, o que proporciona a elas novas possibilidades de estar na escola e de adquirir status social por meio do fazer esportivo.

3.3 A presença de um “posicionamento positivo” docente diante do fazer esportivo das meninas na escola

As narrativas revelaram que as/os docentes apresentam posicionamentos positivos diante das possibilidades de suas alunas aprenderem esportes nas aulas. Seus posicionamentos positivos envolveram encorajamento das alunas e crítica às relações hegemônicas entre gênero e esporte.

¹⁵ Jacó aponta para quatro formas hegemônicas de participar nas aulas: protagonistas, figurantes, flutuantes e excluídos (JACÓ, J. F.; Altmann, H.. Educação Física Escolar e Gênero: As diferenças entre meninos e meninas nas maneiras de participar das aulas. In: II Simpósio Internacional de Educação Sexual- Gênero, Direitos e Diversidade Sexual: Trajetórias Escolares, 2011, Maringá- Pr. II Simpósio Internacional de Educação Sexual- II SIES, 2011.

No sentido do encorajamento, a professora Angélica narrou que situações de incentivos às alunas direcionadas aos fazeres esportivos ocorrem com frequência no cotidiano docente. Nesse sentido, a professora destacou a ocorrência de algumas frases:

“Vocês podem fazer”. “É só prestar atenção e tentar”. Então eu falo do drible, do domínio da bola, converso com as meninas e elas vão melhorando e percebendo isso. Nas aulas elas falam “nossa Tia! Olha! Agora eu já consigo”. (Professora Angélica).

Sua maneira de encorajar as meninas envolveu estímulos durante a prática corporal de alguns movimentos específicos e a inserção delas no processo de aprender gestualidades esportivas. As narrativas docentes direcionadas às meninas compuseram estímulos à/prática, os quais não estão disponíveis no contexto extraescolar com frequência. As frases “vamos fazer”, “vocês conseguem”, “é só tentar”, seguidas das explicações que facilitam o aprendizado do gesto constituíram um diferencial na prática destas/es docentes que procuram ensinar a todas/os.

As ausências de estímulos aos fazeres esportivos das meninas fora do contexto escolar estão relacionadas às noções socioculturais hegemônicas de gênero que tendem a distanciar as meninas das práticas esportivas e a situá-las em um campo de cerceamentos do corpo e do gesto. As narrativas docentes avançaram no sentido da problematização destas noções:

(...) no geral minhas alunas participam de tudo. Olha eu sou enjoada com isso, elas falam: "mas professora a gente é menina." E eu falo: "ah é, e eu estou falando para vocês tentarem, e eu, sou o que? Eu sou menina também!". Então eu sempre fiz um esforço muito grande para que as meninas participassem igual. (Professora Julia)

(...) elas acham que educação física, tem muita menina principalmente na família, que tem preconceito, acham que esporte é coisa para homem. Então tem que falar: “não, não tem nada a ver”, aí eu uso outros exemplos da maioria das meninas que gostam. Porque é sempre uma minoria. (Professor Nilton).

Diante dos argumentos discentes que sugeriam não serem apropriados às meninas os esportes na escola, exatamente “por serem meninas”, a professora Julia argumentou utilizando sua própria situação de mulher solicitando os fazeres das alunas. Da mesma maneira, o professor Nilton evocou o sujeito feminino como pertencente às práticas esportivas ao se utilizar de exemplos das demais meninas que gostavam de realizar esportes.

Suas problematizações contestaram noções essencialistas presentes no discurso de gênero de suas próprias alunas, apontando para uma compreensão crítica sobre o “não fazer” das meninas durante as aulas. Segundo Avtar Brah (2006), a noção essencialista configura uma “noção de essência última que transcenderia limites históricos e culturais” (BRAH, 2006, p. 331). Os argumentos docentes para contrapor esse discurso evidenciaram diferentes sentidos de

“ser menina” no contexto escolar, conformando enfrentamentos cotidianos.

Com um sentido crítico, suas narrativas aludiram questionamentos: “Ser menina é não gostar de esportes? Mas, e as meninas que gostam de praticar esportes? ” Estas problematizações ocorridas no cotidiano das aulas caracterizaram os seus posicionamentos positivos no sentido da crítica às noções hegemônicas de gênero, as quais se expressam também disseminadas entre discentes, compondo enfrentamentos diários das noções essencialistas presentes na educação física.

Nesse sentido, a professora Julia narrou que realiza sempre “um esforço muito grande” para viabilizar o fazer de todas as alunas. Também o professor Nilton enfrenta situações que exigem lembrar que é “sempre uma minoria” entre as meninas que pensam ser o esporte “coisa para homem”. A presença destes enfrentamentos revela que há, na cultura escolar hegemônica da educação física, uma persistente noção que não vincula às meninas as redes de pertencimentos sociais sobre os fazeres esportivos, o que demanda esforços para contrapor e não caminhar em direção às noções que distanciam as meninas destes fazeres.

Ainda no sentido da crítica às noções hegemônicas de gênero, suas ações, que situaram as meninas na rede de pertencimentos sociais vinculada aos fazeres esportivos, também enfrentaram noções que supõem ser estes fazeres algo inato entre os meninos. Estas noções essencialistas sobre os fazeres dos meninos invisibilizam, sobremaneira, o processo educativo em que eles, desde muito cedo, se deparam em suas vidas com uma educação esportiva que lhes encaminha para esta constituição corporal.

As críticas a estas noções desnaturalizam a relação entre meninos e prática esportiva, o que possibilita reconhecer que nem todos os alunos são, do mesmo modo, atraídos para os esportes, revelando que eles demonstram predileção por outros interesses. Deste modo, o professor Marcos observou que alguns alunos não demonstram maiores interesses diante dos fazeres esportivos, e supõe “talvez, por conta da informática, do celular”. As narrativas problematizaram noções que sugeriam serem os meninos da mesma maneira proativos para os fazeres esportivos, revelando que estas construções socioculturais e históricas estão sendo desnaturalizadas no cotidiano da educação física escolar, no “chão da quadra”.

A necessidade argumentativa docente, que demanda desconstruir noções hegemônicas de gênero e a produção de estímulos sociais às meninas no sentido da prática esportiva, evidencia que se faz presente nas aulas de educação física uma compreensão que diferencia as possibilidades de meninos e meninas bem aprenderem esportes na escola. Posicionar-se positivamente perante as possibilidades de as meninas aprenderem esportes na escola demarca e expressa uma descontinuidade a esta lógica que discrimina os fazeres na

escola.

Nas narrativas docentes, as alunas foram também posicionadas como potencialmente habilidosas no fazer esportivo, ampliando suas chances de bem aprender os gestos esportivos na escola e lhes assegurando condições nas aulas para esse aprendizado.

Embora existam configurações essencializadas de corpos e seus saberes, os próprios corpos das meninas, tornados eficazes são, em si, elementos de ruptura com a lógica essencialista na educação física escolar. Ao aproximá-las do conhecimento esportivo, estas/es docentes, além de lhes proporcionar novas possibilidades de estar na escola, também viabilizaram a elas novas redes de pertencimento social e sociabilidades, vinculadas ao campo esportivo em nossa sociedade.

3.4 Competições entre escolares

As situações de competição dentro e fora da escola foram relatadas como momentos de bastante prestígio entre alunos e alunas, entre a comunidade escolar e as famílias. Entre os/as entrevistados/as, apenas dois docentes relataram não ter realizado campeonatos de esportes coletivos em suas escolas no ano anterior ao da entrevista, ambos por causa de problemas estruturais nas quadras escolares.

A professora Angélica relatou que alunas e alunos gostam de participar de competições entre escolas, “eles gostam, pedem e ficam esperando para participar dos JEM”. A professora relacionou este interesse por competições e a possibilidade de interagir com outras escolas como algo conquistado por meio do esporte, atribuído diretamente às aulas de educação física que ensinam esportes aos alunos e alunas e as/os capacitam a realizar jogos de competição internamente entre escolares de uma mesma escola e externamente, com outras escolas.

Excetuando-se o futebol, as/os docentes narraram que desconhecem lugares em que estas situações sejam oportunizadas fora da escola, o que configura as aulas de educação física como o momento em que ocorre uma ampla formação esportiva, que oportuniza saber fazer diferentes esportes e não somente apreciar os esportes.

Existem poucos espaços não somente no sentido das experiências de competição, como também para aprender esportes no município. Segundo apontaram, os poucos locais que existem são de difícil acesso “são muito longe, distante, às vezes o pai e a mãe não podem levar e não tem transporte, aí fica bem difícil” (Professor Edson). E também somente são oportunizados para aqueles alunos e alunas que se destacam em alguma prática esportiva.

No sentido do aprendizado, apenas citaram algumas escolinhas de futebol, em sua maioria, particulares. No que se refere ao aperfeiçoamento, em direção à profissionalização

esportiva, docentes citaram existir poucos clubes que atuam com os esportes coletivos, nos quais é preciso passar por uma seletiva para poder frequentá-lo e continuar aprendendo esportes coletivos em outros espaços que não os escolares.

O aprendizado na escola ocasionou às alunas da professora Denise o desejo de seguirem carreira no handebol. No entanto, não ocorria nenhuma estrutura esportiva facilitadora desse fazer esportivo:

Fico chateada com o modelo clubístico que aqui em Campinas é predominante, porque poucos são os clubes públicos, há pouco incentivo da prefeitura para isso. No Handebol, eu particularmente não conheço nenhum lugar que tenha treino (Professora Denise).

Embora as alunas desejassem seguir jogando handebol, não existia na cidade esta possibilidade fora do contexto escolar, nem mesmo em uma perspectiva do lazer. No que se refere à profissionalização esportiva, a professora Denise observou que suas alunas, as quais “jogavam muito e queriam mesmo ser jogadoras profissionais” não tiveram acesso a lugares nos quais elas pudessem jogar handebol.

Diante dos poucos locais para praticar esportes coletivos de modo regular e participar de competições esportivas, as possibilidades de meninos e meninas experimentarem o esporte em competições tem sido possibilitada somente por meio dos jogos escolares, vinculados ao ensino oportunizado nas aulas de educação física¹⁶. Segundo a professora Angélica, “é aquele trabalho de base que vai dando possibilidade aos alunos, e aí quando chega o período das inscrições nos jogos eles já escolhem no que querem competir”.

De modo consensual, observaram que estes momentos constituem situações que motivam o aprendizado esportivo na escola, para meninos e meninas. Nesse sentido, o professor Nilton descreveu que quando ele começou a participar dos JEM eram poucas meninas que estavam interessadas em competir:

Em 2012 eu tive que montar os times assim: meninas da categoria mirim eu coloquei para jogar no infantil¹⁷, porque não dava para formar time. No ano passado, já um monte de meninas quis ir, “mais velhas”, então teve uma participação das “mais velhas” muito grande e das menores continuava, deu para levar em todas as categorias. (Professor Nilton)

Ao inseri-las na competição entre escolas, as meninas “mais velhas” se motivaram

¹⁶ Outra possibilidade de aprender esportes citada por dois docentes está no programa “Mais Educação” do Governo Federal, presente em algumas escolas e que pode desenvolver, fora do contexto das aulas de educação física, atividades regulares nos eixos do esporte e da cultura corporal de movimento.

¹⁷ Categoria Mirim: turmas do sexto e sétimo ano escolar, com idades entre 11 e 12 anos; categoria Infantil: turmas do oitavo e nono ano escolar, com idades entre 13, 14 e 15 anos.

para continuar esse aprendizado, bem como outras alunas “menores” desejaram participar, dando continuidade a esses agires na escola. Em sua experiência, observou o professor Marcos, essa possibilidade de participar em competições também resultou em motivação às meninas, despertando interesses e envolvimento com o aprender esportes na escola. Também a professora Denise contou que suas alunas, especialmente ao vislumbrar a possibilidade de participar nas próximas competições, se organizaram para aprender e treinar esportes.

A possibilidade de participar de competições entre escolares impactou na ampliação da participação das meninas nas aulas de educação física. No entanto, este elemento, que amplia as interações com o conteúdo esportivo, surgiu a partir do contexto das aulas que ensinam esportes coletivos.

No que se refere aos meninos, foi relatado que, em decorrência do número restrito de alunos que poderiam se inscrever em uma modalidade, ocorreu uma ampliação dos interesses em aprender outros esportes que não somente o futsal, e, com isso, poder participar dos JEM's. A competição entre escolas motivou-os para uma ampla alfabetização esportiva, tal como propõe autores da educação física (BRACHT; ALMEIDA, 2013).

Nesse sentido, os jogos escolares atuaram positivamente na participação discente, compondo estímulos para aprender esportes, para meninos e meninas, e proporcionando experiências distintas relacionadas à cultura corporal de movimento que ampliam suas possibilidades de interagir com as práticas esportivas. Nesse sentido, relatou o professor Edson, “eles jogam, o passeio é bem legal, e jogar contra outras escolas também”.

O professor Nilton narrou que, quando se aproxima o período de inscrições nos JEM's, ele faz uma enquete entre seus alunos e alunas para observar em quais modalidades esportivas gostariam de participar. Também a professora Paula fazia a mesma pergunta. Segundo ela, eles/as escolhem a modalidade esportiva que mais gostam, e ela interfere “um pouquinho, apresentando pontos positivos e negativos para escolherem” (Professora Paula). O professor Nilton observou que essa escolha inclui, inclusive, optar pela não participação discente em práticas esportivas de competição, não configurando algo obrigatório entre discentes, mas sim um elemento a mais oportunizado a elas/es, caso desejassem acessar essa experiência corporal e social.

As competições compõem distintas experiências com os fazeres esportivos, as quais necessitam de um aprendizado na escola. No entanto, tal como revelou o professor Nilton, as aulas não se resumem a este fim. De qualquer maneira, foi o ato de aprender esportes na escola que tornou possível participar de competições internas ou externas à escola, figurando como uma possibilidade discente escolher participar dos jogos. Por outro lado, estes momentos de

competições esportivas proporcionaram um relevante aprendizado esportivo, o qual não se adquire jogando sempre com os mesmos alunos e alunas.

Como uma escolha, as/os docentes observaram que há muito interesse discente em participar das competições. No que se refere especificamente às meninas, estes momentos oportunizados na escola, assim como o que ocorreu com a prática esportiva de modo geral, não estão disponíveis com frequência em outros contextos. Este fato amplia as responsabilidades da educação física com relação ao oferecimento dessas possibilidades de experimentar a cultura corporal esportiva para meninos e meninas.

Ciente desta responsabilidade, a professora Paula apontou, como um princípio, o oferecimento igualitário, para meninos e meninas, destas opções de participação:

Então, se eu vou levar [nos JEM's] um time de meninos, obrigatoriamente eu ofereço espaço para as meninas. Eu não dou preferência, “ah, vou só levar meninos”, acho injusto. Posso levar somente infantil, mas eu levo uma equipe masculina e uma equipe feminina. (Professora Paula)

Nas competições esportivas realizadas internamente na escola, segundo docentes, existe a possibilidade de organizar os alunos e alunas de modos diversos, os quais denominaram como “equipes mistas”. Nesta organização, meninos e meninas compõem uma mesma equipe para competir com as modalidades esportivas nos campeonatos escolares.

Segundo o professor Marcos, em sua escola eles buscavam uma “característica” de competição menos demarcadora de fronteiras entre os fazeres de meninos e meninas, rompendo com o modelo de alto rendimento esportivo, “por conta de dar oportunidade e acesso para todo mundo. Eu acho que a escola não pode ser excludente a este ponto” (Professor Marcos). Segundo o professor, suas críticas e modos de fazer diferenciados nos campeonatos internos buscavam configurar uma prática esportiva mais próxima às intencionalidades escolares, nas quais a heterogeneidade de fazeres se expressa entre discentes.

Também a professora Denise buscou implementar em sua escola uma prática esportiva de competição mista e, para isso, algumas outras regras para a composição das equipes foram coletivamente elaboradas a fim de tornar essa prática possível. Segundo a professora:

Todos os jogos foram mistos, inclusive o futsal e o handebol. Aí eles falavam “Ah, mas o handebol se a gente deixar os meninos vão ocupar muito espaço” daí a gente fez algumas limitações. Os meninos poderiam jogar no gol e ter dois na linha e aí os outros quatro jogadores tinham que ser meninas e no futebol as meninas só não iram jogar no gol porque senão eles iam colocar as meninas pra jogarem no gol porque eles queriam jogar na linha, né?! (Professora Denise)

As competições na escola proporcionaram momentos e experiências esportivas

diversas, as quais, a depender dos contextos locais, dos interesses pedagógicos e das pessoas envolvidas, assumiram diferentes formas. De modo geral, em todas as narrativas docentes, as competições estiveram presentes como experiências positivas para meninos e meninas.

Segundo o Professor Marcos, durante os jogos escolares ocorrem vivências distintas que ampliam as experiências discentes:

Os jogos escolares, campeonatos, na verdade qualquer evento que seja fora da escola que possa enriquecer as experiências dos alunos para mim é super válido. Porque você tem que pensar além do propósito, não ir só para competir, eu ia para competir, eu ia para mostrar para eles como funciona a organização de um evento, a relação com outras escolas, incentivava com que fizessem contato com outras escolas, muitos trocavam facebook, e fizeram amizade. Então eu acho que é para além de ir jogar propriamente dito, e aí sempre funciona. (Professor Marcos)

Nesse sentido, a participação em competições entre escolas ampliou as possibilidades de conhecer pessoas e lugares, de se socializar no mundo. Ocorreu, com essa prática esportiva, uma ampliação do capital social e cultural de alunos e alunas. O professor Nilton destacou que este ganho ocorreu não somente nos relacionamentos entre discentes de diferentes escolas, mas também proporcionou novas relações interpessoais no interior do próprio contexto escolar:

Participar de um evento esportivo é uma comunhão. Então aquela coisa de ficar o dia junto, de comer junto, torcer um pelo outro, isso retorna para a escola mais consolidado. Tinha gente que nunca tinha conversado um com o outro.... Isso retorna positivamente para a escola, eles ficam mais unidos (Professor Nilton)

São experiências que oportunizaram às pessoas acontecimentos coletivos. Desta maneira, participar de uma competição extraescolar foi algo que proporcionou prestígio social entre discentes. O professor Edmir narrou que, em sua escola, as equipes saíram no jornal interno, sendo que os troféus ficaram expostos para a comunidade escolar. No entanto frisou que esta repercussão não se constituiu somente diante das conquistas, sendo a participação algo bastante valorizado entre discentes. Também o professor Marcos relatou que a participação em si nestes eventos, os quais desafiam o fazer esportivo discente, é algo valorizado na cultura escolar.

De modo consensual, professoras e professores apontaram que estes momentos de competição repercutem positivamente nas aulas de educação física, atribuindo visibilidades no contexto escolar. Segundo a professora Julia:

Esta coisa da visualização é importante. Você ver alguém que é igual a você, tua colega de classe, fazendo. A menina, principalmente. Daí as outras vão querer fazer também. Isso é uma coisa que faz a diferença. (Professora Julia)

Ver meninas praticando esportes também não é algo frequente nem nos contextos extraescolares, nem nos meios de comunicação. Essa visibilidade compõe um importante fator no processo de aprender esportes. Ao ver meninas praticando, outras alunas perspectivam esse fazer como uma possibilidade em suas vidas.

Também existem experiências esportivas na escola nas quais o aprendizado do gesto esportivo pode ocasionar satisfações aos alunos e alunas, ocasionando visibilidades e repercussões sociais, não circunscritas pelos momentos de competição.

A professora Julia narrou o caso de uma aluna que não se destacava em alguns conteúdos, e que durante uma aula sobre salto em distância realizou um “salto que não foi muito longe, mas os gestos esportivos estavam perfeitos, bonitos” e essa experiência singular foi valorizada diante das/os demais.

Segundo a docente, a aluna sentiu-se tão satisfeita que queria mostrar para “todo mundo”, configurando uma experiência de sucesso para a aluna. A professora Julia contou que “quando eu vejo os alunos que tem um pouco mais de dificuldade conseguindo fazer bem uma coisa, aí eu coloco em evidência.” Este seu agir docente possibilita experiências esportivas de sucesso não baseadas na competição, mas na realização de um gesto esportivo eficaz. Esta possibilidade de satisfação com os fazeres esportivos atinge a todas/os na escola.

De modo geral, docentes destacaram que no processo de ensino é importante “ter em quem se espelhar” (Professora Júlia). As visibilidades adquiridas nestes momentos de competição posicionam as meninas em lugares de destaque a partir de seus fazeres esportivos. Professoras e professores narraram que, nesses momentos, as meninas, ao jogarem, servem como espelhos. Segundo a professora Angélica, “a turma se acostuma a ir se espelhando na menina que se destaca, e comentam ‘ah, ela é boa’, ‘ela joga melhor que os meninos’ e isso influencia” positivamente na participação das demais e no prestígio social que estes fazeres das meninas adquire no contexto escolar.

Para as meninas, essas competições constituem momentos em que algumas delas adquirem status exatamente por causa de seus saberes esportivos. Nesses momentos, o capital corporal, o seu saber fazer esportivo, oportuniza prestígio social, se configurando como um capital social no contexto escolar. Na medida em que ampliam seus saberes, adquirem visibilidades com isso, tornando-se referências na escola. Isso oportuniza a aquisição de prestígio social que reflete em mais capital social para elas. Com esse mecanismo em ação, algumas meninas rompem fronteiras de gênero na prática de esportes, conquistando possibilidades de jogar com alguns meninos e implementando outras práticas esportivas na escola, que rompem com uma feminilidade enfatizada nas normas hegemônicas de gênero.

Participar de eventos esportivos fora da escola, ou buscar aprender em espaços informais de ensino, lhes oportuniza também acessar e ampliar seu capital cultural. Esta circulação de sentidos e elementos socioculturais segue em direção a constituição de um outro consenso cultural escolar, demarcador de relações simétricas entre meninos e meninas e prática esportiva.

Nesse sentido, as competições entre escolares configuram momentos em que as meninas adquirem visibilidade, considerando que, de maneira geral, são raras as situações em que elas podem observar mulheres praticando esportes e se destacando por suas destrezas ao realizar bonitos movimentos esportivos, como um passe, um drible, um gol etc. situando, no contexto das relações escolares locais, a visibilidade a estes fazeres como de pertencimentos entre meninos e meninas.

Deste modo, sob diferentes aspectos, as competições na escola e extraescolares proporcionaram experiências com o esporte que repercutiram em melhorias para o ensino dos esportes coletivos nas aulas para meninos e meninas, ocasionando visibilidades e prestígio social local às meninas e oportunizando aos meninos ampliar seus conhecimentos sobre outros esportes coletivos que não somente o futsal.

Exigir a participação de todas/os principiou agires docentes, os quais seguiram no cotidiano das aulas complexificando o ensino de esportes coletivos na educação física escolar. Qualificar os fazeres esportivos das meninas em si demandou rupturas com sentidos hegemônicos sobre gênero, que, como veremos adiante, ainda repercute em desigualdades na educação física escolar.

Capítulo IV – Obstáculos de gênero aos fazeres discentes na educação física escolar

Situações desiguais na prática esportiva entre escolares tem sido denunciada por pesquisadoras/es da área desde 1990 (SOUSA, 1994; ALTMANN, 1998; UCHOGA, 2012; JACÓ, 2012). Ainda assim, ocorrências narradas pelas/os docentes entrevistadas/os revelaram que relações hegemônicas de gênero, circulantes no contexto local, enredaram a produção de desigualdades entre discentes, especialmente no que diz respeito aos fazeres esportivos das meninas na escola.

As relações hegemônicas de gênero têm, por meio da performatização dos corpos como masculinos ou femininos, instituído modos de ser, pertencimentos sociais, atitudes, sentimentos, expectativas que diferem sobremaneira estilos corporais de homens e mulheres. Esse aparato hegemônico sobre gênero constitui a todo o momento o masculino e o feminino imerso por relações de poder patriarcais. Também no esporte escolar, como veremos, relações de dominação de gênero se fizeram presentes no cotidiano das aulas.

No entanto, outras construções díspares entre gênero e prática esportiva na escola também revelaram descontinuidades, expondo o caráter contingente das práticas repetitivas de gênero que demarcavam sentidos binários e hierárquicos entre os fazeres esportivos de meninas e meninos.

Deste modo, as relações hegemônicas sobre gênero revelaram-se performaticamente constituídas. Atos repetitivos na prática de esportes se direcionavam aos corpos supondo-os binários inclusive no que se refere aos fazeres esportivos entre discentes. Segundo Butler (2008):

O fato de a realidade de gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculina e da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2008, p. 201)

As miríades de processos econômicos, políticos e ideológicos que investem em configurações hegemônicas sobre gênero não resumem a maneira como as pessoas constituem-se a si próprias e aos outros em suas relações sociais. Embora prevaleçam alinhamentos a essa perspectiva hegemônica, a constituição dos significados e práticas culturais sobre gênero é contingente. Segundo Brah, “nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder” (BRAH, 2006, p. 341).

O ensino de esportes às meninas, sobre o qual, inevitavelmente, agem estas miríades

de processos, exigiu posicionamentos docentes na formulação de críticas de ‘dentro para fora’, das aulas para o mundo ao redor, problematizando corpos, sujeitos e práticas corporais esportivas no interior das aulas de educação física.

4.1 Inseguranças das meninas frente as suas possibilidades de aprender esportes na escola e o agir discente e docente nas aulas

As/os docentes narraram presenciar com frequência a ocorrência de sentimentos de insegurança de algumas meninas diante das aulas que as mobilizavam para aprender esportes na escola. Em alguma medida, esses sentimentos se associavam às poucas experiências de movimentos a que meninas estavam sujeitas em suas vidas.

Nesse sentido, a professora Angélica observou que, especialmente no início do processo de ensino, algumas alunas demonstravam inseguranças, o que demandou atenção docente constante. Esta atenção envolvia, inclusive, um contraponto às noções nas quais as meninas se reconheciam como incapazes de aprender:

Eu observo assim, por exemplo, você vai trabalhar com bola, tanto o futebol ou o vôlei, parece que as meninas são mais assim: “Ai, professora, eu não sei!” “Eu não consigo”. E eu sempre falo assim: “Não! Você consegue! Vamos fazer!” (Professora Angélica)

Segundo Fabiano Deive (2005), o desencorajamento das meninas ocorre com frequência no cotidiano escolar. As expressões: “Eu não consigo”, “eu não sei”, entre outras possíveis frases ditas pelas meninas no processo de aprender esportes na escola, configuraram incertezas sobre as suas possibilidades antes mesmo das experiências corporais esportivas principiarem. Nesse contexto, o agir docente diante destas situações configurou-se indispensável na problematização destas inseguranças, contrapondo-se às noções que sugeriam ser necessário um saber fazer anterior ao oportunizado pelas aulas.

Durante o processo de ensino, as professoras Julia e Paula também narraram situações que caracterizavam cenas de insegurança de algumas alunas com relação às suas possibilidades de realização do gesto esportivo solicitado, configurando o ensino das meninas como um desafio à docência na escola:

Ah, é um desafio, aí tem muitas que “ah professora, mas eu não vou conseguir fazer isso”. E eu vejo mais acontecer isso com as meninas do que com os meninos. Eu acho que os meninos são mais desafiadores, as meninas são mais receosas: “Ah, não! Não vou conseguir.” Então dá um trabalho muito maior você fazer com que elas vençam as dificuldades. (Professora Julia)

Então, não sei se entra dentro desse padrão cultural que vai moldando... elas têm um bloqueio “ah, eu não consigo!” e o menino é “ó, se vira!” (Professora Paula)

De maneira geral, meninas e meninos foram circunscritos como possuidores de reações distintas diante do desafio de aprender esportes na escola. Enquanto os meninos foram investidos por noções de coragem, sendo caracterizados como mais “desafiadores”, às meninas se associaram expressões como “mais inseguras” e “receosas”.

Segundo Sousa e Altmann (1999), historicamente na cultura escolar, a mulher era simbolizada com atributos que a inferiorizavam diante de saberes corporais, mantendo “a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 57). Estas inscrições culturais que simbolizavam a mulher como seres frágeis, que pressupunham estarem elas menos propensas ao conteúdo esportivo, foram narradas pelas/os docentes para demarcar desafios ao ensino de esportes às meninas.

A professora Denise identificou que algumas alunas, além de sentirem-se inseguras, pareciam estar profundamente marcadas por uma noção de inferioridade no contexto escolar:

Eu acho que elas se sentem inferiores aos meninos no que diz respeito à habilidade dos jogos, principalmente quando a gente fala de esporte. Então elas já vêm com uma pré-ideia de que eles jogam melhor, eles vão fazer melhor, então elas se escondem dentro do jogo pensando que eles são mais fortes, que eles são melhores, e que elas vão atrapalhar o jogo (Professora Denise).

Estas ocorrências, que retrataram sentimentos de insegurança e inferioridade, percebidas pelas/os docentes, constituem maiores desafios ao ensino de algumas meninas na escola. Segundo Bordo (1997), o disciplinamento e a normatização do corpo feminino configuram duráveis estratégias de controle social, nas quais “induzidas por essas disciplinas, continuamos a memorizar em nossos corpos o sentimento e a convicção de carência e insuficiência, a achar que nunca somos suficientemente boas” (BORDO, 1997, p. 20).

Esta constituição discursiva sobre a feminilidade pode operar no sentido da produção desses sentimentos entre as meninas. Segundo docentes, estas noções de insegurança entre algumas meninas precediam as experimentações dos movimentos e gestos esportivos na escola, precediam o desafio de aprender.

A professora Angélica, diante destes arranjos sociais, reforçava as certezas de que elas conseguiam aprender bem fazeres esportivos sem “abrir mão” da feitura do gesto esportivo: “daí as meninas falavam ‘a gente vai ter que fazer drible?’ e eu falava: ‘é, então... vai ter!’. E aí elas começavam a criar, e a pegar o gosto” (Professora Angélica). O posicionamento da docente, repleto de incentivos, situou as meninas como pessoas plenas de condições para bem aprender esportes e principiou esse aprendizado na escola.

Estes posicionamentos demandavam críticas às noções essencialistas que subtraíam das meninas as possibilidades de aprender esportes de modo eficaz. Nesse sentido, o professor Marcos situou um desafio ao ensino das meninas nas aulas de educação física:

As meninas apresentam uma maior resistência, então esta é a grande dificuldade, mostrar a elas que saber fazer vem de um trabalho, que elas conseguem fazer bem. (Professor Marcos)

Este desafio requer situar que no esporte, assim como em quaisquer outros campos de saberes, as possibilidades de bem realizá-lo encontram-se circunscritas pela experiência, pela dedicação para aprender e disponibilidade corporal para realizar os gestos. Diante disso, é preciso encorajá-las na certeza de que elas também “conseguem fazer bem”. Mais do que isso, é preciso fazê-las acreditar em suas próprias possibilidades de aprender esportes na escola.

Tais circunstâncias revelaram que o fazer esportivo ainda se encontrava adjetivado pela noção de algo inato (OLIVEIRA, 2010), e, considerando as inseguranças das meninas aqui descritas, inato aos corpos dos meninos. Ter que fazê-las acreditar que podem aprender esportes na escola evidencia o quanto, na educação física escolar, estas noções essencialistas ainda circulam no chão da quadra. A presença desse sentimento de insegurança entre as meninas também é revelador da disparidade nos modos pelos quais discentes se relacionam com a educação esportiva durante suas vidas.

No entanto, embora recaiam sobre todas as meninas as mesmas noções hegemônicas de gênero, são múltiplas as maneiras de agir diante destas normatizações, o que configura a experiência das pessoas como aquilo capaz de desestabilizar noções de dominação.

Segundo Avtar Brah (2006, p. 360), a “experiência é o lugar da formação dos sujeitos”, sendo que estas experiências não necessariamente irão refletir as determinações às quais as pessoas se deparam em suas vidas. Segundo a autora, a experiência é também um lugar de contestação:

Um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas. É essencial então enfrentar as questões de que matrizes ideológicas ou campos de significação e representação estão em jogo na formação de sujeitos diferentes, e quais são os processos econômicos, políticos e culturais que inscrevem experiências historicamente variáveis [...] Pensar a experiência e a formação do sujeito como processos é reformular a questão da “agência”. O “eu” e o “nós” que agem não desaparecem, mas o que desaparece é a noção de que essas categorias são entidades unificadas, fixas e já existentes, e não modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas. (BRAH, 2006, p. 361)

Neste sentido, “o agir”, a agência das pessoas, em especial das/os discentes na

escola, não simplesmente alinha-se às noções hegemônicas de gênero, muito embora este alinhamento ocorra no cotidiano, ele não é único, pois são múltiplas as maneiras nas quais as pessoas constituem seus corpos. Mesmo em contextos que expressam hierarquização entre os fazeres esportivos de meninas e meninos, ocorrem também outras formas de agência entre discentes, as quais podem conformar diferentes saberes corporais.

O agir docente que problematiza as relações de poder entre gênero e prática esportiva, agir no qual as alunas são situadas como sujeitos plenos de possibilidades diante do ato de aprender esportes, em meio a essas distintas experiências corporais e relações de poder entre discentes, podem conformar a educação física escolar como um lugar de afirmação de práticas cotidianas não alinhadas às perspectivas binárias, as quais limitam os fazeres das meninas na escola.

A narrativa abaixo descreve uma situação na qual o agir discente e docente romperam com expectativas essencialistas:

Não tínhamos goleira. Até que apareceu uma aluna e eu pensei “ai meu Deus, logo ela que sempre foi fraquinha”. Mas ela cresceu tanto, ficou tão boa a menina, corajosa, tem que ser goleiro corajoso [sic] mesmo, e ela agarrava a bola dos meninos. No começo eu não queria que ela fosse para o gol, queria a outra. Mas ela pediu “deixa eu ser goleira?” e eu disse “Tá bom, vamos lá, vamos experimentar e ver o que acontece”. E deu certo! (Professora Julia)

As palavras da professora continham um “ar” de satisfação com o aprendizado de sua aluna, especialmente pelo fato dela “agarrar” a bola dos meninos. Isso foi narrado como algo excepcional, valorizando a coragem e confiança da aluna em seus próprios saberes. Elementos conquistados com muito esforço da aluna nas aulas, pois ela era inicialmente “fraquinha”.

Sobressai também o agir discente, no qual a determinação da aluna em jogar no gol, repleta de confiança diante de suas possibilidades de aprender, em muito se distancia das inseguranças que ora demarcavam a prática esportiva de algumas meninas. A ocorrência de distintos arranjos entre corpos e o saber fazer a gestualidade esportiva, evidenciaram meninos e meninas que subvertiam com suas ações na escola esta diferenciação hierarquizada sobre estilos esportivos binários.

No sentido da ruptura com as expressões hegemônicas entre prática esportiva e gênero, as/os docentes situaram exemplos de crianças e jovens que rompiam com seus fazeres corporais expectativas ligadas à noção hegemônica, pontuando, a aluna que defendia no gol, como também a aluna que, no atletismo, venceu a todos/as e, ainda dentro desta ruptura, o menino que não repercutia as expectativas que o vinculava indiscriminadamente ao gosto pelos

fazeres esportivos.

Portanto, embora existissem ocorrências nas quais as meninas se sentiam inseguras diante de suas possibilidades de aprender fazeres esportivos, outras ocorrências também confrontavam estes sentimentos, situando-os como contingentes nas aulas escolares. De qualquer maneira, o ato de aprender esportes, de tornar-se eficaz, de adquirir um bem fazer esportivo entre as meninas rompia com históricas relações de poder na educação física. Esta ruptura envolveu enfrentar noções hegemônicas de gênero, nas quais as meninas se sentiam incapazes de bem realizar os gestos esportivos, lhes oportunizando aprender esportes na escola.

4.2 “O que vem de fora”: menores estímulos para a prática esportiva de meninas e o despertar do gosto

Professoras e professores observaram ser corriqueira a ocorrência de uma relevante diferença de saberes corporais esportivos entre meninos e meninas na escola. Em suas práticas docentes, este tem sido um fator que desafia a constituição de um espaço/tempo equitativo de ensino nas aulas que tematizam os esportes coletivos.

Ao narrar causas desta diferenciação, o professor Marcos destacou que as meninas são menos estimuladas às práticas esportivas no contexto extraescolar:

Olha, eu acho que um pouco esta na questão cultural mesmo, das meninas não serem estimuladas, incentivadas à prática esportiva, às práticas corporais. (Professor Marcos)

Suas colocações corroboram com os dados de uma pesquisa quantitativa realizada em 2011 por Altmann et al.. Ao investigar os estímulos sociais para a prática de atividades físicas entre estudantes, meninas e meninos, em três situações: apoio da família, apoio dos amigos e apoio das/os professoras/es de educação física, os resultados apontaram que somente com relação ao apoio recebido pelas/os professoras/es de educação física não há diferença relevante entre meninos e meninas. Nas demais situações, as meninas recebem menos apoio que os meninos para a prática de atividade física.

Segundo o relatório da pesquisa, a forma de apoio social percebida pelas meninas com maior intensidade vincula-se ao apoio recebido de suas professoras e professores de educação física. Considerando os meninos, a forma de apoio recebida pelos amigos atinge maior pontuação entre as três situações de apoio social investigadas (ALTMANN et al., 2011). Os meninos percebem com maior intensidade o estímulo social fora da escola, dos amigos e família, ficando em terceiro lugar o apoio que recebem de professoras e professores para praticar atividades físicas.

Estas situações distintas de apoio social expressam a importância da educação física escolar para a prática esportiva de meninas, pois advém de suas professoras e professores a maior fonte de apoio social por elas percebida. Por outro lado, evidencia a disparidade entre os apoios percebidos para meninos e meninas fora do contexto das aulas de educação física.

Esses dados corroboram com a constatação das/os docentes entrevistadas/os, que observam maiores estímulos aos meninos fora do contexto escolar. Esses incentivos oportunizam maiores possibilidades de movimentos a eles e, como foi apontado por docentes, isto se associa à diferenciação de saberes do corpo entre meninos e meninas nas práticas esportivas.

No que se refere a essa diferenciação de saberes corporais, a professora Julia destacou que dentro da escola não ocorre, com sua prática docente, a atribuição diferenciada de fazeres para meninos e meninas. No entanto, observa a docente, é persistente a diferenciação entre ambos:

Dentro da escola, como eu dou aulas quase todos os anos de 1º ao 5º eu percebo que a diferença [de saberes] só pode ser por conta das atividades motoras fora da escola. Porque comigo eles experimentam de tudo, para todos. Então eu acho que o que vem de fora da escola é o que faz a diferença, por conta dessa atividade fora da escola. (Professora Julia)

Em suas aulas, meninas e meninos experimentam de tudo, o que a levou a situar no contexto não escolar a produção das diferenças de saberes corporais esportivos. Segundo a professora, o que “vem de fora” têm proporcionado aos meninos maiores experiências de movimento. Nesse sentido, a professora Julia destacou que os meninos “têm um monte deles que faz escolinha de futebol. Desde pequenininho, eles brincam mais na rua” (Professora Julia).

Oportunizar aprender os mesmos conteúdos nas aulas, segundo a docente, é algo importante. No entanto, diante da disparidade de oportunidades de adquirir experiências esportivas “fora da escola”, os fazeres de meninos e meninas seguem trajetórias díspares na educação física escolar.

As experiências repercutem em facilidades aos meninos nas aulas: “por conta de eles já terem uma experiência motora maior, na infância, eu vejo que os meninos têm mais facilidade do que as meninas” (Professora Julia). Nesse sentido, apontou a professora:

Acho que tudo isso é histórico, vem dessa coisa da mulher não brincar muito na rua, não jogar bola na rua, não andar muito de bicicleta, é uma ou outra que faz isso. É mais a coisa da boneca, do joguinho, de ficar em casa, de ajudar a mãe na cozinha. Não sei, acho que ainda tem muito disso. E aí as meninas quando chegam à escola, elas são mais tímidas, tem mais dificuldade por não brincarem muito na rua. (Professora Julia)

Suas palavras revelam que meninas e meninos estão sujeitos a distintos processos de educação do corpo que interferem nas aulas de educação física. Esta produção distinta de saberes demanda atenção aos processos de ensino na escola e suas especificidades no que se refere às diferentes experiências de movimentos entre discentes diante dos conteúdos esportivos, oportunizando percursos de aprender esportes que considerem as pessoas que se movimentam em suas singularidades.

Para a professora Angélica, as diferenciações de saberes entre meninas e meninos tendem a não influenciar sobremaneira as aulas, considerando o avançar do processo de ensino:

As diferenças influenciam no primeiro momento. Depois, conforme o trabalho vai sendo desenvolvido, isso diminui, não fica mais tão evidente e elas participam mais. (Professora Angélica)

A fim de introduzir as alunas em um processo de educação esportiva que ocasione aprender esportes na escola, as narrativas destacaram especificidades que demandam produção de estímulos sociais às meninas, os quais se encontram pouco promovidos fora da educação física escolar. No entanto, as/os docentes relativizaram esta situação de diferenciação dos saberes esportivos, ao enfatizar que, nos últimos anos, tem ocorrido uma diminuição destas diferenças em suas aulas:

Eu vejo que esta mudando, eu acho que eu tenho agora uma grande parte de meninas que participam de tudo igual aos meninos. Mas nunca é igual, não é igual. (Professora Julia)

Eu vejo que eles são mais habilidosos sim. Acho que é muito mais por conta dessa experiência que eles já trazem, do estímulo da família. O que eu noto é que aos poucos isso também está mudando. (Professor Marcos)

Em suas aulas, esta situação de diferenciação exacerbada entre os saberes esportivos de meninas e meninos tem diminuído. Suas narrativas situavam as diferenças entre os saberes do corpo a partir das distintas experiências pessoais de movimentos, as quais têm privilegiado os meninos no contexto extraescolar. Seus entendimentos não invocaram noções essencialistas sobre os fazeres como demarcados por um “eterno binário”. Ao contrário disso, figuravam como constituições corporais que se faziam nas experiências pessoais de movimentos do corpo, não vistas como de pertencimentos a priori a um ou outro sexo.

Cotidianamente, professoras e professores lidam com diferenças de saberes esportivos entre meninos e meninas porque muitos meninos recebem maiores estímulos para a prática esportiva extraescolar, o qual é acompanhado por experiências de movimentos diversas, na rua e em espaços como escolinhas de esportes.

Estas experiências corporais fora do contexto escolar também são facilitadoras do

aprendizado de novos conteúdos. A professora Denise observou que, ao ensinar um jogo, os meninos acionavam saberes já incorporados para resolver os novos desafios:

A gente jogou uma coisa parecida com beisebol. Eles tinham uma vivência com o jogo de “bets” na rua muito mais que elas então essa aprendizagem aconteceu mais fácil. Eu acho que, nesse sentido, eles tinham outras pré-vivências que contribuíam para aprender. (Professora Denise)

Estes processos de educação do corpo que oportunizam experiências corporais esportivas distintas a meninos e meninas fora do contexto escolar envolveram as aulas de educação física de modo a causar uma constante interrogação docente sobre os diferentes percursos de ensinar que oportunizam reais condições de aprender a todas/os discentes, pois muitos meninos, como apontou a professora Denise, adquirem um saber fazer do corpo que é acionado durante as aulas e lhes facilita o aprender.

Singularmente, professores e professoras também narraram que existem alunos e alunas que diferem destas ocorrências. Deste modo, destacaram que alguns meninos se afetam por estes estímulos de diferentes maneiras, o que também demanda atenção diferenciada a eles no processo de ensino. Segundo a professora Julia, também existem meninos com poucos saberes esportivos:

Acho que tem um número maior de meninas que tem maior dificuldade de coordenação do que meninos. Acho que tem um número maior de meninas do que teria de meninos. Mas isso também está diminuindo e vejo também meninos que tem muita dificuldade, meninos que não brincam na rua. (Professora Julia)

A produção distinta de saberes corporais esportivos ocorre de modo geral, mas não se constitui uma regra, pois existem meninos e meninas que atravessam com seus fazeres estas diferenciações na escola e revelam inconsistências nas quais ainda repousam explicações essencialistas sobre as diferenças entre fazeres esportivos discentes na educação física escolar.

Segundo docentes, meninos e meninas estão sujeitos a processos de educação do corpo fora do contexto escolar que tendem a distinguir sobremaneira os fazeres esportivos entre ambos. No entanto, são as experiências de movimentos pelas quais as pessoas passam que resultam em saberes corporais, e estas são experimentadas independentemente ou, melhor dizendo, apesar de todo aparato sobre relações hegemônicas de gênero:

Há meninos e meninas com muita dificuldade de aprendizagem corporal. Eu acho que aquele menino que teve um estímulo grande, que fica na rua o dia inteiro, brinca muito, ele tem uma facilidade maior de aprender. Aquela criança que não tem muito estímulo em casa, que fica muito no computador, vai ter dificuldades independentemente de ser menino ou menina. (Professora Paula)

(...) tem meninas que trabalham com corda, com bola, corrida, deslocamento, com

salto, então, elas já tem esse conhecimento. E alguns meninos, de repente, moram em apartamento, ficam sozinhos e não tem tanto essas vivências. (Professora Elaine)

Suas narrativas apontaram que, embora exista maior estímulo à prática esportiva de meninos, algumas meninas também são estimuladas de modo a lhes despertar o interesse para a prática corporal e adquirir experiências corporais. Os estímulos apareceram acompanhados de oportunidades de movimentos e estas lhes proporcionam o aprendizado e o interesse pelas aulas.

No entanto, estas ocorrências foram narradas como exceção, revelando a persistente disparidade existente entre as experiências cotidianas extraescolares de meninos e meninas que configuram processos de educação do corpo sobremaneira diferentes, beneficiando meninos nas práticas corporais fora da escola.

Professoras e professores relataram que as meninas se espelham bastante naquelas alunas que se destacam por conta de seus fazeres esportivos na escola, circunscrevendo estes momentos como estímulos sociais à prática esportiva das meninas nos contextos locais de suas ocorrências. Diante do pouco estímulo que se direciona aos fazeres esportivos das meninas fora do contexto escolar, docentes observaram ser preciso estimular mais as meninas para realizarem a aula. O professor Nilton apontou ser preciso “convencer muito mais a menina a fazer a atividade física do que o menino que já está sempre pré-disposto”. Esta situação demanda maior atenção às meninas no que se refere aos estímulos e aos fazeres nas práticas entre escolares. Não obstante, de modo singular, alguns meninos também demandam maiores estímulos e atenção diferenciada para aprender esportes nas aulas.

Na medida em que aprendem, desenvolvem o gosto pelo fazer e se pré-dispõem corporalmente para realizar as aulas. No que se refere ao desenvolvimento do gosto pelo fazer esportivo, o qual ocasiona maior disponibilidade corporal para as aulas, a professora Denise ressaltou que suas alunas gostavam muito de jogar handebol porque, desde o ciclo II, haviam recebido educação esportiva para aprender este esporte.

A professora relatou que chegou à escola no meio do ano em 2013 e que desde o início do ano letivo as aulas de educação física eram “vagas”. Nesse tempo, alunos e alunas dividiam o espaço da aula, “metade do tempo os meninos jogavam futebol e metade as meninas jogavam handebol” (Professora Denise). Segundo a docente:

O professor que se aposentou deu aulas para elas até o ano anterior [2012] e trabalhava o handebol feminino na escola desde quando eram pequenas. Então o handebol era o esporte preferido, o esporte que as meninas gostavam de fazer, que elas sempre pediam quando tinham oportunidade. Os meninos gostavam de jogar também, mas, na maioria, eram elas que gostavam de jogar (Professora Denise).

Os aprendizados esportivos entre elas legitimaram a utilização da quadra de modo equitativo, configurando uma conquista na relação entre meninos e meninas no contexto escolar, pois a utilização da quadra poliesportiva tem sido constantemente denunciada por pesquisas na área como um local no qual repercute a dominação masculina na escola (ALTMANN, 1998; OLIVEIRA; DAOLIO, 2014).

A inserção no processo de ensino, que ocasionou às meninas aprender esportes, lhes despertou interesses e disponibilidades para participar efetivamente das aulas sobre esportes na escola. Neste caso, o handebol foi relatado pela professora Denise como sendo o conteúdo esportivo consolidado entre suas alunas, o qual ocasionou, inclusive, o uso equitativo da quadra poliesportiva durante as aulas “vagas”, momentos nos quais, com a ausência da aula, discentes poderiam permanecer ociosos.

Os professores e professoras observaram a existência de maiores estímulos extraescolares para os fazeres esportivos dos meninos que lhes proporcionaram mais experiências de movimentos, gerando privilégios no âmbito extraescolar. Esta situação produzia uma relevante diferenciação entre os saberes corporais de meninos e meninas na escola, o que instaurou a necessidade de se produzir estímulos sociais a elas, enfocando diferentes perspectivas: visibilizando a mulher nos esportes, adequando didáticas para os diferentes momentos de aprender esportes, repensando a utilização dos espaços e a organização das aulas para que as meninas se sintam à vontade e seguras para investir em seus aprendizados esportivos.

4.3 A problematização das diferenças corporais nas aulas de educação física

As distintas maneiras de organizar discentes para a prática esportiva nas aulas evidenciaram intrincados arranjos de gênero na escola. As maneiras como as diferenças corporais foram significadas pelos docentes entrevistadas/os ocasionaram em sociabilidades distintas durante as aulas:

Imagina, “pegar uma bola assim”, arremessar, aqueles “gorilões enormes” e uma menina, bate aqui e gira o punho da menina, se bate no rosto machuca. Então não dá para jogar junto, não dá mesmo. (Professor Nilton)

A presença de certas expressões da diferença corporal entre alunos e alunas implicou em uma organização da aula que separava a priori meninos e meninas para a realização da prática esportiva na escola, independentemente de quem sejam as/os discentes.

A preocupação docente em não machucar algumas meninas caminhou

desconsiderando que nem todos os meninos são “gorilões”, grandes e fortes, e nem todas as meninas são “frágeis e pequenas”. Nesse sentido, para alguns meninos, o risco de se machucar ao jogar com outro colega “maior” seria o mesmo que para algumas meninas menores. Assim, pode-se questionar a invisibilidade a que estão sujeitos uma parcela discente na escola que não representa com sua materialidade corpórea expectativas normativas sobre a constituição binária da fisicalidade do corpo.

Importante também destacar que nem todos os meninos “enormes” fazem uso de sua materialidade corpórea de modo a ocasionar riscos para as/os demais discentes. É questionável o uso indiscriminado da força e desde cedo é importante que meninos fortes aprendam a controlar este uso. Com relação à prática esportiva, a força física é algo relativo, especialmente se considerarmos uma concepção de ensino que aborde as razões do fazer esportivo.

Embora exista uma diferença física média entre meninos e meninas, há também uma considerável sobreposição de características entre ambos. Segundo Devide (2005), muitas diferenças biológicas percebidas entre homens e mulheres são naturalizadas para atestar e reforçar desigualdades de gênero. No entanto, problematiza o autor:

diferenças físicas podem ser nomeadas: os homens tendem a ser mais altos, mais fortes, mais velozes, mais pesados; contudo, considerando ambos os sexos como grupos heterogêneos, também encontramos mulheres mais velozes, mais fortes, e mais altas do que alguns homens. (DEVIDE, 2005, p. 28)

A essencialização dos corpos de meninas e meninos na educação física é uma prática questionável de um ponto de vista que considere a heterogeneidade que caracteriza discentes em suas constituições corpóreas no contexto escolar. Connell e Pearse (2015) afirmam que argumentos que sustentam diferenças de comportamentos fundamentados na biologia “naturalmente” diferente de homens e mulheres são “totalmente baseados em especulação” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 89). Segundo as autoras, há consideráveis categorias de intersexo que se sobrepõem, algo sobremaneira diferente de pensar em corpos incomensuráveis. Diferenças físicas entre machos e fêmeas mudam ao longo da vida e mesmo considerando-se somente a vida adulta, “características físicas de machos, enquanto grupo, e de fêmeas, enquanto grupo, extensivamente se sobrepõem” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 89). Seres humanos são heterogêneos em suas composições corpóreas e seus saberes corporais são variáveis dependendo das experiências de movimentos das pessoas.

De modo crítico, o professor Marcos observou que os meninos “teoricamente”¹⁸ eram mais habilidosos por conta da experiência que já traziam e dos estímulos sociais que recebiam, situando a produção das diferenças corporais no campo das experiências de movimentos. No entanto, ressaltou o professor, a perspectiva generalizante sobre os fazeres dos meninos ocorria no plano das ideias, “em teoria”, pois era comum observar no cotidiano escolar da educação física, meninos e meninas que não a representavam.

O professor Marcos destacou ser necessário ampliar a visão sobre a questão de gênero e prática esportiva, não só pensando nela com relação às diferenças entre meninos e meninas, mas também às diferenças no interior dos gêneros:

Eu vejo as questões de gênero se ampliando, não só na questão de menino e menina. Tem menino e tem menina que são superesportistas também e que vão e jogam lá no meio dos outros meninos e tem aqueles que são mais quietos, mais tranquilos.
(Professor Marcos)

Em sua narrativa, o professor Marcos delineou a decisão de levar em consideração não somente a diferença entre meninos e meninas, como também a diferença no interior de cada gênero. Os corpos dos meninos e meninas, em suas adjetivações de força, velocidade, habilidades esportivas se constituíam heterogêneos inclusive no interior de cada gênero, pois são múltiplas as materialidades corpóreas e experiências das pessoas, não sendo simplesmente lineares com relação a um ou outro sexo.

Não ocorre, dentro da lógica hegemônica de gênero que constrói estilos esportivos binários, uma reflexão sobre o efeito produtivo de seu próprio discurso na constituição da materialidade corpórea dos sujeitos, diminuindo sobremaneira a percepção sobre a responsabilidade da própria educação física escolar na produção de estilos esportivos binários entre meninas e meninos.

A professora Paula situou na cultura uma tendência a diminuir o ritmo de aprendizagem das meninas, ao passo que os meninos recebiam estímulos que tendiam a enriquecer o desenvolvimento de seus corpos. Para estes/as docentes, as práticas corporais esportivas fora do contexto escolar, como vimos, contribuem com esta constituição diferenciada dos corpos:

Eu acho que depende muito do estímulo e muito da questão cultural. Porque as meninas vão ficando mais retraídas, existe um padrão de comportamento, que ela tem

¹⁸ Em sua fala, o termo “teoricamente” assume o sentido de uma problematização, como algo em teoria, pois ele observa que existem muitos meninos que fogem à regra e não sabem fazer os gestos da cultura corporal vinculada aos esportes. Suas palavras provocaram questionamentos: “Teoricamente” alude às teorias da Educação Física? Em quais teorias meninos são representados como mais habilidosos?

que ser delicada, que ela tem que estar sempre com o cabelo arrumadinho. Não é que eu acho que tem diferença na aprendizagem, mas aquela couraça cultural, ela fica mais evidente. Então diminui o ritmo da aprendizagem das meninas. (Professora Paula)

Nesse sentido, o período da adolescência ocasionou às meninas maiores cerceamentos do corpo e do gesto na escola, especialmente por este período enfatizar na vida das meninas uma feminilidade normativa. Neste momento, meninos e meninas tendem a seguir trajetórias esportivas que distanciam seus fazeres em comum na educação física escolar, tornando-se corriqueira a separação para a prática esportiva na quadra.

Repercute na prática da educação física escolar a noção de que existe uma idade na qual os fazeres esportivos de meninos e meninas se expressariam de modo incomensurável:

Com a idade que trabalho, um pessoal mais velho, aí não tem como jogar junto. Vai jogar um handebol, não dá, machuca as meninas. (Professor Nilton)

Este período que demarcaria uma suposta relação incomensurável entre meninas e meninos, a qual inviabilizaria uma prática esportiva conjunta, também foi observado por Priscila Dornelles (2012), constituindo a idade pré-adolescente e adolescente discursivamente como “um marco divisor das trajetórias discentes, uma referência para separar” (DORNELLES, 2012, p. 192). Estranhando esses lugares distantes do corpo, a autora observou ser o corpo “resultado provisório e inacabado” de um processo social constante.

Este período da vida discente demarcaria uma distinção entre os corpos de meninos e meninas, em que se atribui indiscriminadamente aos meninos ocorrências de força física, sendo este o fator que justificaria a separação, por temer machucar as meninas.

O professor Nilton narrou que divide meninos e meninas na hora do jogo, por considerar os meninos mais fortes e também mais velozes:

Porque aí é melhor você fazer separado, porque veja, os meninos tem mais força, são mais rápidos. Então a gente tem que respeitar o desenvolvimento biológico deles. (Professor Nilton)

Diante deste discurso, se faz oportuno questionar em que medida as aulas proporcionam aos meninos desenvolver a força física e às meninas o cerceamento de suas ocorrências de força? As experiências corporais vividas durante as aulas de educação física são exploradas de distintas maneiras pelos meninos e meninas, inclusive com relação à intensidade exigida nas aulas (DORNELES, 2012). A autora observou que os meninos são mais intensamente desafiados em seus fazeres em detrimento às exigências direcionadas às meninas.

Os dados do RASEAM 2013 revelaram que o período entre 18 a 24 anos

correspondeu a um aumento nos índices de atividades físicas no tempo livre de homens, subindo de 17% para 29,5%. Já com relação às meninas, o índice permaneceu praticamente inalterado, variando de 11,1% para 12%¹⁹. Nas demais idades o índice oscilou pouco, permanecendo entre 13% e 18% para homens e para as mulheres entre 9 e 12%.

Maiores índices de prática corporal revelam que, de maneira geral, homens investem mais tempo em atividades que desenvolvem a força e velocidade do que mulheres. Dornelles (2012) situou que o período adolescente é um marco divisor destas constituições. Os dados do RASEAM 2013 revelam que este período se estende até a vida adulta, sendo que entre 18 e 24 anos ocorre um aumento significativo de práticas de atividades físicas entre homens.

Práticas culturais estimulam e proporcionam aos meninos maiores desenvolvimentos de seus corpos ao passo em que também criam explicações biológicas sobre esse maior desenvolvimento, gerando expectativas em direção a essas constituições corpóreas.

A participação nas aulas dos meninos menores e com poucas experiências de movimentos, os quais deslocam esse ideal de desenvolvimento biológico do corpo dos meninos, inicialmente poderá ser dificultosa, pois terão que jogar sempre com um grupo de meninos já habilidosos. Por outro lado, a depender das redes de amizades entre eles, estes meninos estarão sempre sendo desafiados à superação de seus saberes corporais. No entanto, alguns meninos que não partilham desta rede de sociabilidades na escola tenderiam a se isolar no momento da aula, como veremos em casos específicos adiante.

Em uma pesquisa, constatou-se que a rede de apoio social entre amigos, que estimula em direção à prática esportiva, era o tipo de apoio social mais percebido por meninos, superando em números a percepção de apoio social recebido por familiares e por docentes de educação física (ALTMANN et al., 2012). Entre amigas, esse apoio social para praticar atividades físicas não apareceu de modo considerável na pesquisa, sendo o apoio docente a mais relevante forma de apoio social para a prática de atividades físicas por elas percebidas (ALTMANN et al., 2012).

Considerando estes dados, e a separação de meninos e meninas para realizar a aula na quadra, a relação de apoio social entre os meninos durante as aulas pode ser um elemento facilitador do ato de aprender esportes na educação física escolar, enquanto que, para as meninas, esta rede de apoio social entre amigas ainda se configura como algo a ser conquistado entre elas. Considerando a importância das aulas de educação física para as meninas aprenderem este conteúdo, esta rede de apoios adquire maior relevância no processo de ensino

¹⁹ Índices referentes à região sudeste.

e também revela outra disparidade entre meninos e meninas e a prática de esportes na escola.

A ocorrência da força física entre meninos e meninas também esteve, nas narrativas docentes, circunscrita por uma perspectiva que não a restringia aos corpos dos meninos. A professora Paula, por exemplo, observou que algumas meninas se destacavam nas aulas exatamente por causa da força física:

Algumas alunas tem bastante força física, tem muita velocidade, agilidade. Tem meninas que fazem escolinha de futebol, que tem estímulo fora da escola também, ou que brincam na rua. Mas normalmente, a menina não tem estímulo fora da escola e tem mais dificuldade aqui. (Professora Paula)

Embora não seja algo característico da maioria das meninas, algumas de suas alunas se destacavam ao saber fazer uso de sua força, velocidade, agilidade. Deste modo, tornou-se uma questão contingente a ocorrência destas adjetivações aos corpos de meninos e meninas nas aulas de educação física, bem como sua conotação em redes de pertencimento social na escola e sua utilização na prática esportiva escolar. Segundo Avtar Brah (2006):

O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e resignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo [podemos pensar aqui no sexismo], postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política. (BRAH, 2006, p. 374)

A atribuição a priori da força física e velocidade aos corpos dos meninos constitui um discurso que diferencia hierarquicamente discentes em dois aspectos: as meninas no geral e os meninos que não representam esse ideal corpóreo. A não problematização da noção essencialista e binária que subjaz essa atribuição referenda a hierarquização mediante ocorrências de diferenças corporais. Isso tende a dificultar a visibilidade das meninas fortes, bem como dos meninos que possuem pouca força física no contexto das aulas de educação física na escola.

4.3.1 A persistente inferiorização das meninas e estigmatização dos meninos

Transitar entre estas “fronteiras” que delimitam corpos de meninos e meninas como binários foi narrado pelos/as docentes como algo dificultoso. O professor Nilton contou que abria exceção somente às meninas que jogavam “mais forte”, permitindo que elas jogassem

com os meninos:

Eu abro essa exceção mais para as meninas do que para os meninos. Porque eu tenho medo de estigmatizar o menino que joga com a menina, que é chamado de mariquinha não sei o quê. (Professor Nilton)

O receio em permitir que alunos realizassem a prática esportiva com as alunas se fundamentou no pressuposto de que esta ação poderia descaracterizá-lo como menino, tornando-o “menos menino”, “mariquinha”. Este entendimento sobre os fazeres esportivos apareceu imbricado pela noção binária sobre os estilos de jogo de meninos e meninas. Esta noção inferioriza os fazeres corporais das meninas na escola, inviabilizando situações em que os meninos, supostamente detentores de um estilo de jogo “superior”, poderiam jogar com elas. Assim, a lógica que estigmatiza os meninos é a mesma que inferioriza os fazeres corporais das meninas.

Alguns meninos, ao jogar com elas, poderiam “descer” para outra condição, a de “mariquinha”, a de “menos menino”, bem como questionar, com seus atos corporais subversivos, estas constituições de estilos corporais esportivos binários na educação física escolar.

Dentro desta lógica inferiorizante dos fazeres esportivos de meninas, alguns meninos, ao se aproximarem da prática esportiva por elas realizada, põe em cheque a suposta noção de superioridade masculina nos esportes e se veem estigmatizados como “menos meninos”. Diante desta exposição contingencial de seus corpos, outra saída seria reconhecer similaridades corporais entre meninos e meninas, mas isso significaria também abdicar de um lugar de poder que produz privilégio nos fazeres esportivos.

De modo similar, preocupações com a estigmatização de meninos também esteve presente no relato da professora Elaine que julgava ser humilhante para eles jogar com elas:

Neste ano estou fazendo esta experiência com os meninos, eu achava, não gosto de usar muito essa expressão, mas eu achava que seria humilhante para eles se eu os colocasse para jogar com as meninas. (Professora Elaine)

Ser “humilhante” para eles jogar com elas, receio de que ele seja estigmatizado como “mariquinha”, são ideias presentes em um cotidiano escolar no qual aos fazeres do corpo se instauram expectativas binárias hierarquizadas quanto ao bem fazer esportivo de meninos e meninas.

A lógica hegemônica sobre gênero, que se instaura pela performatização de corpos binários e relações de poder patriarcais, é algo bastante presente nas relações sociais. Portanto, a prática escolar da educação física também tende a ser um contexto que se estrutura

binariamente, com noções essencialistas e hierarquizadas sobre os corpos às quais se direcionam à prática esportiva de meninas e meninos, configurando e reproduzindo estilos corporais esportivos binários em seus cotidianos. Essa tendência demandava aos docentes enfrentamentos diversos para produzir um contexto de ensino não engendrado por estas relações de poder entre as pessoas.

Esta “tendência” reprodutora associa ao homem o fazer esportivo de excelência e, como dois lados de uma mesma moeda, inferiorizam os fazeres corporais esportivos das mulheres. Assim, na escola, o menino, ao jogar em “pé de igualdade” com elas, poderia se ver “diminuído” como homem. E, as meninas, como um grupo, se veem diminuídas da noção de excelência em seu fazer esportivo. Segundo Devide (2005, p. 44), “a construção cultural do corpo feminino no esporte foi feita seguindo-se de um paradigma heterossexual, instituído sob as bases da hegemonia masculina”.

O temor que na década de 1990 envolvia as meninas que praticavam esportes numa teia discursiva que questionava suas sexualidades, o que Helena Altmann (1998) denominou de *marias-homem*, não mais esteve presente nas narrativas docentes. No entanto, com relação aos meninos e seus fazeres esportivos, ainda recai sobre aqueles que não constituem seus corpos por meio da eficiência nos esportes, questionamentos sobre suas sexualidades, e o temor de que sejam vistos como “mariquinhas” pesa em suas práticas corporais desviantes das normatividades sobre estilos corporais esportivos binários. O receio de que meninos fossem estigmatizados como “mariquinhas” ao jogar com meninas foi também revelador da homofobia no contexto escolar.

Certas frases, ditas com frequência, tais como “vê se chuta como homem” ou “você corre igual menininha” são comuns e exemplares desse sentido de inferiorização dos fazeres corporais das meninas na escola e de coerção e estigmatização de alguns meninos. Connell e Pearse (2015, p. 172) exemplificaram esta constituição reiterativa de sentidos: “quando um técnico de futebol americano grita para seu time que eles são “um bando de meninas”, ele não está dizendo que agora eles podem engravidar”. Contudo, completam as autoras, ele está dizendo algo com um significado em seu contexto.

Estes entendimentos inferiorizantes excluem, como um grupo, as meninas da noção de excelência nos fazeres corporais esportivos e, de modo individual, produz invisibilidade e estigmatiza os meninos que não refletem certa expectativa de qualidade diante dos fazeres esportivos.

Segundo Joan Scott (2005), os momentos de conflitos nos quais grupos são excluídos levando-se em consideração características biológicas, entre outras, constituem

tensões entre indivíduos e grupos e, nestes momentos, redes de pertencimento, antes imperceptíveis, se constituem. Segundo a autora:

É nesses momentos – quando exclusões são legitimadas por diferenças de grupo, quando hierarquias econômicas e sociais favorecem certos grupos em detrimento de outros, quando um conjunto de características biológicas ou religiosas ou étnicas ou culturais é valorizado em relação a outros – que a tensão entre indivíduos e grupos emerge. (SCOTT, 2005, p. 18)

Essa tensão se revela em muitos momentos nas aulas de educação física, especialmente nos conflitos ocorridos durante a prática esportiva. E esta tensão estabelecida na relação entre o aparato hegemônico de gênero e a prática esportiva ocasiona dificuldades para a realização de aulas conjuntas. Segundo a professora Júlia, muitas meninas não aceitam jogar com eles:

Olha ainda rola muito essa coisa do [menino dizer] “Ah, mas ela é menina!” “Ah a gente não quer com os meninos!” Eu acho que está muito menos do que era, eu acho que eles estão mais acessíveis às meninas. Mas ainda rola um preconceito. Apesar de todo o trabalho (...) (Professora Julia)

Entre “ah, mas ela é menina!” expresso pelos meninos e a resposta delas “ah, a gente não quer jogar com os meninos!” se faz presente esta tensão de gênero para a prática esportiva conjunta. Se “ser menina” a desqualifica perante os meninos, sobressai a recusa delas em se submeter a essa situação de inferiorização durante as aulas. Deste modo, não querer jogar com eles configura uma resistência das meninas a estes sentidos que constantemente as inferiorizam no contexto escolar, configurando uma demanda de ensino que precisa ser considerada na organização das aulas. Segundo Osmar M. Souza Júnior e Suraya Cristina Darido (2002), ao analisar os dados de uma pesquisa com 70 alunas do ensino fundamental sobre a prática de futebol nas aulas, concluíram que o futebol tem sido praticado por elas na escola (87,14%). No entanto, segundo 88,57% das meninas, os meninos dominam os espaços destinados à essa prática esportiva, o que dificulta para elas a prática de futebol conjunta neste contexto.

Segundo a professora Paula, é preciso interceder a todo o momento para evitar que alguns meninos dominem o espaço das aulas:

No segundo ciclo já começa a dominância dos meninos e se as meninas tiveram uma motivação nas aulas durante o primeiro ciclo, elas lutam por seu espaço. Mas, às vezes, eles dominam muito a aula. Tem muitos jogos e brincadeiras em que toda hora é preciso interromper, interceder de alguma forma porque eles não se respeitam na participação. (Professora Paula)

A existência dessa tensão que envolveu as relações de gênero, as quais tendiam a performatizar um estilo esportivo masculino como hegemônico diante da prática esportiva na escola, demandou uma constante atuação docente para produzir sociabilidades não engendradas por noções de superioridade e dominação masculina durante as aulas.

Estas situações de dominação demarcaram a narrativa docente sobre a cultura escolar, em especial o conteúdo esportivo de modo frequente. A não consideração de que existem diferenças corporais no interior dos gêneros, ou seja, a heterogeneidade dos corpos e saberes discentes, somadas à adoção de uma organização da aula que diferenciou a priori meninos e meninas para a prática esportiva, incorreram em situações que reproduziam relações desiguais no ensino de esportes, dificultando a aprendizagem de alguns alunos e alunas.

Estas situações vieram à tona nas narrativas docentes. Segundo o professor Nilton, alguns meninos “sempre” pediam para jogar com elas. Diante de seus pedidos, o professor permitia somente nos casos em que esta configuração representasse uma necessidade nas aulas:

Só vai jogar com as meninas quando estiver faltando um no time para suprir aquela necessidade. Mas quando esta faltando gente é diferente, aí chama um menino [...] os meninos sempre querem mesmo, mesmo aqueles denominados ruins eles querem, então dá mais oportunidades para eles até. (Professor Nilton)

Somente fora permitido aos meninos jogar com as meninas nos casos quando era necessário, como uma concessão, um “cavalheirismo”, nos casos em que faltavam alunas para a aula. Persiste aqui o não reconhecimento dos sujeitos que se movimentam em suas possibilidades de realizar bem a aula e afinidades pessoais, as quais podem não ser congruentes com a divisão entre meninos e meninas para a prática de esportes na escola. Sentir-se seguro na escola para realizar a prática esportiva é uma condição adquirida quando a aula é realizada em conjunto com a rede de amigos que lhe serve de apoio social, e esta nem sempre se constitui binariamente.

A expectativa docente de que “os meninos denominados ruins” tenham maiores oportunidades de jogo ao jogar com as meninas continha o sentido que inferiorizava a qualidade do jogo entre elas, e, com isso, a noção de que eles sejam sempre melhores. É possível questionar se o menino “denominado ruim” se destacaria jogando com elas, ou tendo que mostrar seu saber supostamente superior ao delas? E nos casos em que essa expectativa não se materializava, o que ocorria com esses alunos?

Também à professora Elaine, somente no nono ano escolar ocorreu de possibilitar essa integração entre um grupo de meninos que não costumavam participar das aulas:

Mas esse ano já aconteceu, um grupinho que ficava ali a parte, uns meninos que não tem o hábito, não gostam, eu fazendo aquela pressão psicológica, “vamos participar da aula”, “ah não professora”. Daí as meninas, um dia em que eu separei, tinham poucas meninas, eu falei, “então vocês vão completar as equipes das meninas”. Nossa, foram na hora, acharam ótimo, se soltaram mais. (Professora Elaine)

Ao abrir a possibilidade de integrar a “equipe das meninas”, no momento em que faltavam alunas para a aula, eles “foram na hora” e conseguiram uma boa participação. As sociabilidades experimentadas durante as aulas, nos casos em que estas refletiam a adoção de fronteiras entre meninos e meninas para a prática, resultaram em situações de cerceamento aos fazeres do corpo na escola, especialmente ao desconsiderar as possibilidades de movimentos de cada aluna/o e suas relações de confiança e afinidades pessoais, as quais constituem “lugares seguros” para participar da aula na escola. Alguns meninos, possivelmente aqueles que não aludiam às noções de masculinidades hegemônicas, também recusaram participar das aulas de educação física que performatizavam gênero por meio de estilos esportivos binários.

Em diálogo com essas ocorrências, pode-se inferir sobre duas relações dispare: a do menino que, ao jogar com elas, precisava se sobrepôr ao jogo delas e, a do menino aceito por elas, pois jogava com elas, sem estabelecer relações de dominação no desenrolar da aula. Esses últimos, possivelmente, seriam aqueles estigmatizados em um contexto escolar marcado por um estilo esportivo binário na educação física.

Embora alguns docentes tenham por base separar meninos e meninas para a prática esportiva na escola por supor existir diferenças biológicas intransitáveis, esta organização, ainda assim, proporcionou às meninas melhores condições de aprender esportes às meninas na escola, pois minimizou a tensão de gênero associada à inferiorização das meninas durante as aulas conjuntas, lhes assegurando o acesso ao conteúdo esportivo e a utilização dos espaços próprios para a prática na escola, o que oportunizou às meninas aprender esportes coletivos na educação física escolar.

No entanto, esta configuração binária que impõe fronteiras aos fazeres de meninas e meninos na escola, repercutiu em dificuldades para a realização de alguns alunos e alunas, especialmente aqueles que extrapolam com seus corpos e fazeres as noções que supõem existir estilos esportivos binários. Transitar por fronteiras é sempre dificultoso, interessante seria não aludir a elas, ou demarcar momentos esportivos com base em similaridades de saberes corporais, aproximando discentes e seus fazeres esportivos na escola.

Ao considerar a tensão inerente às relações entre gênero e prática esportiva na escola, observando as diferenças entre saberes corporais, relações de poder e sociabilidades entre discentes, poderia ocorrer uma ampliação das possibilidades de agrupar discentes para a

realização das aulas. Ao se desconsiderar estas tensões, a tendência da aula é seguir dentro do marco da dominação da quadra por alguns meninos, e as meninas ocupando funções secundárias nos jogos, ou ocupando os cantos da quadra, e ainda correndo o risco de ouvir grosserias dos meninos por estar “atrapalhando o jogo deles” (Professor Marcos).

Segundo o professor Marcos, “é bem desigual” a relação entre meninos e meninas durante as aulas, observando que os meninos “são meio intolerantes” com a aprendizagem corporal das meninas. Deste modo, a educação física escolar se encontra atravessada por noções hegemônicas de gênero que tendem a reproduzir lógicas de inferiorização às meninas e estigmatização de alguns meninos por meio da instituição de estilos esportivos binários, vinculados à noção que essencializa corpos a partir da suposta distinção entre os órgãos sexuais.

Ao aprender esportes, meninas e meninos rompem com esta relação de dominação masculina na educação física escolar. O ensino esportivo que qualifica os fazeres das meninas e meninos emerge como elemento capaz de desestabilizar entendimentos hierárquicos entre gênero e prática esportiva na escola que se associam às expectativas de estilos esportivos binários.

4.4 Relações performáticas de gênero nos fazeres esportivos entre escolares

Maiores oportunidades de movimentos proporcionadas aos meninos lhes favorecem o aprendizado corporal e distingui, de modo geral, os saberes esportivos de meninos e meninas na escola. No entanto, a compreensão sobre as diferenças entre os fazeres esportivos de alunos e alunas como sendo ocasionada por diferenças de “experiências de movimentos” não é algo recorrente, pois, sob muitos aspectos estas diferenciações tornaram-se endurecidas ao serem caracterizadas como algo que antecede a experiência das pessoas, sendo situadas no campo das explicações que essencializam os corpos por meio da suposta distinção entre os sexos.

Essa elaborada inversão que situa o que é sócio-culturalmente produzido como sendo algo característico de uma natureza binária dos corpos e, portanto, universal, constitui uma lógica de poder na qual se perpetua a dominação masculina. Segundo Silvana Goellner (2007, p. 187), “as justificações biológicas que fundamentam as recomendações diferenciadas para mulheres e homens no campo dos esportes merecem, no mínimo, ser observadas com desconfiança”.

Os sentidos que diferenciam a priori corpos de meninas e meninos na escola, independentemente de quem sejam elas/es, configuram um entendimento que perpassa o cotidiano da educação física escolar. Congruente com esse entendimento, a professora Julia observou significativa diferença entre a força física dos meninos e meninas. Segundo a

professora:

Menino tem mais força. Por exemplo, quando há cobrança de um penalty, não é só jeito, é força também, não é só gesto. E tem uma ou outra menina que tem o gesto mais rude, que faz igual aos meninos. Os meninos são mais fortes, as meninas mais delicadas. (Professora Julia)

Em seu relato, meninos são adjetivados como mais fortes. Mais que isso, a expressão da força física da aluna foi qualificada como “rude”, contrapondo seus fazeres esportivos à noção normativa de feminilidade, na qual adjetivou como “as meninas são delicadas”. Deste modo, o gesto esportivo da aluna que poderia se qualificar com eficácia, atribuindo a ela um lugar de destaque na aula, dentro da lógica que circunscreveu a narrativa docente, seguiu sendo inviabilizada a possibilidade de ela ser também forte.

Ocorrências deste tipo atestaram a presença de uma prática hegemônica de gênero nos fazeres esportivos durante aulas de educação física. Segundo Judith Butler (2008), não existe expressão de gênero por trás dos atos de gênero, o que existe são repetições dramáticas de sentidos. Arranjos hegemônicos de gênero são performativizados (praticados) para atestar uma suposta existência corporal binária, com estilos corporais esportivos também binários. Muitas meninas, ao revelar ocorrências de força, são constrangidas de modo a adequar-se à norma hegemônica na qual “meninas são delicadas”. E estas dramatizações de sentidos seguem constituindo suas experiências de movimentos na escola, atuando na produção – ou não – de corpos hábeis nos fazeres esportivos.

Embora a força não seja um elemento decisivo para o bem fazer na prática esportiva escolar, ocorrências corporais de força e velocidade constituíram elementos, no discurso de alguns docentes, de uma distinção corporal a priori entre meninos e meninas e apareceram em algumas narrativas como sendo fatores estruturantes do jogo esportivo na escola, figurando a composição corpórea binária um marcador de diferenças que hierarquizou os fazeres corporais de meninos e meninas na escola.

Judith Butler (2008) questiona o entendimento que sugere a existência de um “sexo natural” e seu “conjunto de estilos corporais” como elementos que atestam uma “natureza” corpórea:

Imaginemos que a sedimentação das normas de gênero produza o fenômeno peculiar de um “sexo natural”, uma “mulher real”, ou qualquer das ficções sociais vigentes e compulsórias, e que se trate de uma sedimentação que, ao longo do tempo, produziu um conjunto de estilos corporais que, em forma reificada, aparecem como a configuração natural dos corpos em sexos que existem numa relação binária uns com os outros. (BUTLER, 2008, p. 199-200)

As performances dentro da instituição esportiva são exemplares desta reificação das

diferenças corporais. No que se refere às aulas de educação física, esta reificação pode atuar atestando estilos corporais esportivos binários como “naturais” das supostas diferenças sexuais. No entanto, estilos corporais esportivos binários são construídos ao longo da educação esportiva das pessoas.

A recorrente noção essencialista entre corpo/sexo/habilidades físicas como algo anterior às constituições corpóreas e experiências das pessoas articula, indiscriminadamente, meninos e habilidades físicas para os esportes de modo a excluir a noção de “meninas eficazes” desta rede de pertencimento social esportivo.

Se os saberes sobre gênero afetam os conhecimentos sobre o sexo, tal como apontou Fausto-Sterling (2002), de modo semelhante, podemos questionar se os saberes vigentes sobre a prática esportiva não afetam os conhecimentos sobre os corpos, de modo a selecionar, visibilizar e produzir, atribuindo coerência somente àqueles corpos que remetam aos significados “homens são mais fortes, mulheres são mais delicadas”.

Corpos de alunos e alunas se tornam eficazes nos fazeres esportivos por meio da educação esportiva. Em grande medida, esta educação, que têm constituído de modo diferenciado corpos de meninos e meninas, é compreendida como algo que antecede as experiências corporais, e o corpo é tornado um “a priori natural” dessa distinção cultural que o produz.

Algumas adjetivações se inserem nesta normatização binária dos corpos. Aos corpos de meninos se associam noções positivas, tais como “os meninos são corajosos”, “mais fortes e velozes” como atributos por excelência específicos a eles, mesmo que isso signifique ocultar/invisibilizar e inviabilizar aqueles meninos que não representam tais adjetivações em suas materializações corpóreas e predileções esportivas. O termo “mais” se direciona às meninas de modo a lhes subtrair estas ocorrências.

Ocorre uma seletividade dos corpos dentro desta prática hegemônica de gênero nos fazeres esportivos que reificam constantemente, de modo a refletir estas adjetivações. Nessa direção, a menina forte foi adjetivada como “rude”. A persistente noção de que os esportes sejam “coisa de/para homem” se assenta em uma concepção essencialista biológica do corpo. Muitas diferenciações, apesar de serem justificadas por meio da biologia dos corpos, vista como binária, são produzidas por relações sócio-culturais. Essa transformação do arbitrário cultural em natural obscurece a educação esportiva que produz corpos, a qual tem diferenciado, em grande medida, os fazeres esportivos de meninos e meninas.

Pierre Bourdieu (2002) chamou a atenção para a necessidade de tornar inteligíveis os recursos que performativamente transformam construtos sociais em “naturais”, trazendo à

tona o caráter contingente das diferenças entre homens e mulheres. Segundo o autor, é preciso:

Demonstrar os processos que são responsáveis pela transformação da história em natureza, do arbitrário cultural em natural. E, ao fazê-lo, [...] devolver à diferença entre o masculino e o feminino, tal como a (des)conhecemos, seu caráter arbitrário, contingente, e também, simultaneamente, sua necessidade sociológica. (BOURDIEU, 2002, p. 4)

As relações performáticas que ocorrem no cruzamento entre gênero e prática esportiva produzem constantemente corpos de meninos e meninas diferentes e hierárquicos. Em nossa cultura, constantemente os corpos de meninos/homens foram/são constituídos tendo como referência uma norma social na qual são orientados a gostar de esportes e a realizá-los com eficácia exatamente por “serem meninos”.

Já as meninas, especialmente a partir da entrada na adolescência, encontram-se imersas por noções que circunscrevem seus corpos num domínio de cerceamentos do gesto e movimentos do corpo que tendem a dificultar os seus desenvolvimentos com os fazeres esportivos. A constituição dos fazeres corporais de modos distintos entre meninas e meninos tem ocasionado uma educação esportiva hierarquizada de saberes.

Segundo Goellner et al. (2012, p. 4), os corpos de mulheres e homens se constituem como femininos e masculinos também no esporte, sendo, portanto, o esporte uma “prática social não apenas sexuada como também generificada”, perpassada por relações de poder. Aos meninos e às meninas lhes são atribuídos indiscriminadamente expectativas quanto aos saberes corporais, às atitudes e modos de se relacionar com os fazeres esportivos na escola que atuam em direção a esta diferenciação hierarquizada, configurando estilos corporais esportivos binários.

No entanto, os atos que performatizam este estilo esportivo binário não invocam o seu processo de educação esportiva, mas sim uma lógica que compreende meninos e meninas como a priori portadores de uma natureza que justificaria as distinções entre fazeres e saberes, resultando na transformação do arbitrário cultural em natural. Goellner (2013) problematizou esta compreensão, destacando que os estudos embasados pelas teóricas feministas e de gênero proporcionaram a compreensão sobre a constituição de feminilidades e masculinidades no interior da prática esportiva:

Evidenciou-se que a naturalizada aceitação do esporte como um campo de “reserva masculina” justifica-se não pela distinta biologia dos corpos de homens e mulheres, mas por aspectos sociais, culturais e históricos. (GOELLNER, 2013, p. 48)

Diante dessa problemática, a professora Paula buscou uma reflexão sobre a

produção da diferença corporal entre meninos e meninas que considerou hábitos culturais imersos nesta educação do corpo. Segundo ela:

Dá para perceber que os meninos evoluem mais rápidos em algumas técnicas e em algumas figuras táticas. Mas eu não sei se é só cultural ou se é só físico. Eu acho que tem coisas que são culturais que ajudam a enriquecer mais essa diferenciação. (Professora Paula)

Sua dúvida envolveu a relação entre cultura e natureza, relação esta que tem sido tematizada desde o movimento renovador da educação física. A diferenciação, segundo a professora, não é “só cultural ou só física”. Com efeito, cultura e natureza não ocorrem de modo segmentado na constituição das pessoas, perfazendo ocorrências simultâneas e indissociáveis no desenvolvimento humano (GEERTZ, 1989)²⁰. Tão pouco as ocorrências corpóreas seguem uma linha contínua que diferencia linearmente as pessoas a depender de um ou outro sexo. Segundo Connell e Pearse (2015, p. 111), “análises biológicas e sociais não podem ser separadas uma da outra nem tão pouco reduzidas uma à outra. ”

Dentro desta lógica crítica de pensamento sobre a educação física escolar e o ensino de esportes na escola, situar somente no plano da “distinção entre os sexos” as explicações sobre as diferenças entre saberes e fazeres esportivos de meninos e meninas implica em desconsiderar os processos de educação esportiva aos quais as pessoas estão sujeitas ao longo da vida.

Gênero, assim como sexo, carne, corpo, biologia, natureza etc. são concebidos no interior de uma visão de mundo, não sendo possível dissociar de suas ocorrências os seus significados correntes. E também as evidências de corpos são heterogêneas. Deste modo, encontrar inscrito na carne humana qualquer “verdade absoluta” sobre o que quer que seja é algo tão inóspito quanto impossível, porque seus sentidos compõem ficções culturais que preenchem de sentidos a existência humana, que nos humanizam (ou desumanizam).

A visão essencializada do corpo como binário, que “orienta a adesão” a um ou outro gênero, o “sexo que o corpo contém”, é ficcional, pois está imersa nos significados correntes sobre o corpo, partilha de sentidos públicos, entendimentos específicos de uma cultura, da forma em que a “vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos” (GEERTZ, 1997, p. 30). E dizer isso não significa contestar a sua existência, mas sim o valor imbricado nesta maneira de significar as coisas, de viver, de

²⁰ Para aprofundamentos nesta crítica à concepção estratigráfica de ser humano, ver “A interpretação das culturas” de Clifford Geertz (1989), especificamente em sua parte II “O Impacto do Conceito de Cultura sobre o Conceito de Homem” e “O Crescimento da Cultura e a Evolução da Mente”.

produzir a vida ou inviabilizá-la, de ter como sinônimo a ideia de existir sob “uma única” maneira viável de materializar corpos.

Para ensinar esportes às meninas, algumas professoras e professores implementaram rupturas aos sentidos sobre gênero que atribuíam indiscriminadamente habilidades esportivas a um único sexo. Suas lembranças buscaram relatos sobre meninas habilidosas tanto quanto evidenciavam meninos distantes destes saberes do corpo:

No geral as meninas apresentam um pouco mais de insegurança em relação ao corpo. Os meninos já são mais despachados. Embora tenha meninas que, se duvidar, elas ‘passam a perna’ nos meninos. (Professora Angélica)

Então, elas atravessam, com certeza, tem uma menina que foi disputar o salto em distância com todos os meninos da escola e ela ganhou. Ela ganhou de todos os meninos da escola. (Professora Paula)

“Passar a perna” nos meninos, ganhar de todos eles, compuseram ações narradas pelas docentes a fim de compor visibilidades questionadoras das noções que vinculam o campo esportivo como reduto de excelência dos homens, evidenciando o fazer esportivo eficaz das mulheres.

A professora Elaine, buscou problematizar essa naturalização por meio da observação da existência de meninas muito habilidosas ao passo que existiam meninos que não são habilidosos. Segundo ela, “tem meninas que jogam muito bem, são muito habilidosas e alguns meninos nem tanto” (Professora Elaine).

As narrativas docentes problematizaram noções que associavam os interesses de meninos à prática esportiva como algo natural e característico do “sexo” masculino. Suas narrativas evidenciaram que atribuir sumariamente aos meninos determinadas habilidades corporais bem pouco condiz com a realidade vivenciada pelas pessoas no contexto da educação física escolar, pois esta se constituía como um espaço de aprender entre todas/os e possibilitava a expressão da diversidade entre as composições corpóreas e experiências entre escolares.

Nesta configuração, as aulas não partilhavam de uma seletividade que visibilizava corpos binários e fazeres hierarquizados diante do conteúdo esportivo. Na escola, lugar de todas/os, os corpos de alunos e alunas se expressam sempre de modo heterogêneo diante do conteúdo esportivo. Ao narrar ocorrências em aulas que diferem sobremaneira os interesses e fazeres de discentes com relação aos esportes, as/os docentes caminharam no sentido da crítica às expectativas performáticas do próprio campo esportivo.

As/os docentes, ao narrarem que a heterogeneidade de corpos, saberes e fazeres caracterizam discentes nas aulas de educação física na escola, performatizam gênero de uma forma heterogênea, de modo a questionar a noção que sugere corpos binários, com seus estilos

esportivos binários.

As formulações que descontroem estes alicerces de poder seguem num campo batalhas, posicionando corpos, problematizando práticas e desestabilizando lógicas de pensamento. Todavia, em nossa área ainda repousa como atual as inquietações de Gayle Rubin (1975) sobre as maneiras nas quais os corpos de homens e mulheres eram/são fixados como diferentes:

Homens e mulheres são de certo diferentes. Mas eles não são tão diferentes quanto o dia e a noite, a terra e o céu, o yin e o yang, vida e morte. De fato, do ponto de vista da natureza, homens e mulheres são mais próximos entre si do que com qualquer um dos dois em relação a uma outra coisa – por exemplo, montanhas, cangurus ou coqueiros. A ideia de que homens e mulheres são mais diferentes entre si do que cada um o é de qualquer outra coisa, deve vir de algum outro lugar que não a natureza. Mais ainda, apesar de existir uma diferença média entre homens e mulheres numa variedade de características, a escala de variações destas características mostra uma parte considerável de sobreposições. Haverá sempre mulheres mais altas que alguns homens, por exemplo, apesar de que, em média, os homens sejam mais altos do que as mulheres. No entanto, a ideia de que homens e mulheres são duas categorias mutuamente exclusivas deve advir de outra coisa que uma inexistente oposição ‘natural’. Longe de ser uma expressão de diferenças naturais, a identidade de gênero exclusiva é a supressão de similaridades naturais. (Gayle Rubin, 1975, p. 11-12)

A consideração desta constante sobreposição entre as características físicas das pessoas, considerando aqui os esportes, apontou fragmentos de ruptura e provocações ao pensamento sobre as supostas diferenças naturais entre homens e mulheres, que seguiram estranhando lugares nem tão distantes nos corpos. Ao ensinar esportes às meninas e visibilizar a heterogeneidade que caracteriza discentes com relação aos fazeres esportivos, as/os docentes performativizaram gênero de modo heterogêneo na educação física escolar.

Diante destas tessituras, vê-se que as aulas de educação física se encontram perpassadas por uma persistente prática hegemônica de gênero, nos moldes que investem na produção de estilos esportivos binários hierarquizados. No entanto, a reprodução ou contestação destas redes de sentidos perpassa as escolhas docentes e discentes, configurando as maneiras às quais as pessoas lidam cotidianamente nas aulas com estas construções socioculturais e históricas.

Nesse sentido, algumas experiências docentes ocasionaram rupturas com essencialismos que historicamente permeiam a educação física e o esporte ao associar o bem fazer esportivo à rede de pertencimentos sociais das meninas, ocasionando sociabilidades com a prática esportiva. Ao lhes oportunizar condições seguras de aprender esportes na escola e lhes caracterizar formas de estar no contexto escolar permitiu às meninas ocupá-lo de modos distintos da contenção do movimento e do gesto.

Ao visibilizar a heterogeneidade de alunas/os e seus corpos, assim como suas possibilidades de movimentos diversas, também problematizaram o vínculo irrestrito entre os fazeres dos meninos e o gosto pela prática esportiva, legitimando outras masculinidades.

Mas o corpo biológico, posto sob a égide do discurso determinista, ainda carece de problematizações que ampliem a visão sobre suas constituições heterogêneas, especialmente no que se refere às meninas fortes e velozes, tanto ou mais fortes que meninos. A menina forte não é rude, é forte. Saber usar essa força em benefício para adquirir um bem fazer esportivo é educação esportiva, a qual tem na escola, especialmente para as meninas, o lugar de sua constituição.

Mas esse lugar se constitui, na medida em que ocorre uma crítica às noções hegemônicas de gênero, um estranhamento diante das rudezas da vida. São múltiplas as ocorrências nas aulas, nas quais as meninas e meninos revelam inconsistências diante do discurso que visibiliza fazeres esportivos binários. Algumas experiências docentes, ao sair do lugar comum, o qual persistentemente reproduz uma cultura escolar que inferioriza os fazeres das meninas, permitiram questionar os binarismos e ver pessoas que não os representam.

Capítulo V – Experiências de movimento: as situações de enfrentamento corporal esportivas e as práticas de ensino na educação física escolar

Os fazeres esportivos circunscrevem o aprendizado das pessoas em seus corpos de modo autoral, pois cada um/uma aprenderá imerso no diálogo entre o gesto e suas experiências pessoais de movimento. Estas possibilidades autorais dizem respeito à relação existencial entre o conteúdo a ser ensinado e os sujeitos que se movimentam (BETTI et al., 2014). De modo que o corpo aprende fazendo. Para aprender esportes na escola, faz-se necessário participação na quadra de aula. E essa participação ocasiona saberes de experiências corporais aos alunos e alunas.

Estes saberes de experiência dizem respeito aos fazeres nas aulas, os quais se constroem perpassados pela noção de que o gesto se produz em uma condição de autoria no fazer do movimento. As técnicas corporais se caracterizam como “autoral, singular e variável como construção humana, com significados culturais específicos” (DAOLIO; VELOZO, 2008, p.15).

Os fazeres esportivos de meninas e meninos, suas agências corporais nas aulas de educação física, condensam significados culturais específicos. Nos contextos locais, ensinar esportes às meninas, em especial, atravessa um mundo de sentidos num simples gesto. O drible, por exemplo, apareceu nas narrativas como algo difícil de ser ensinado às meninas, porque suas gestualidades demandam um saber fazer específico que acomete o corpo de modo a superar complexos desafios: o domínio da bola, do espaço e do oponente. E esse tipo de enfrentamento corporal nem sempre tem sido associado ao fazer de meninas.

Estes acontecimentos do corpo não ocorrem de modo determinado, mas imersos por diversas possibilidades de se movimentar dos alunos e alunas. Segundo Avtar Brah (2006), a experiência é uma prática contingente:

A experiência não reflete de maneira transparente uma realidade pré-determinada, mas é uma construção cultural. De fato, “experiência” é um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo que chamamos “realidade”. Donde a necessidade de re-enfatizar uma noção de experiência não como diretriz imediata para a “verdade”, mas como uma prática de atribuir sentido, tanto simbólica como narrativamente: como uma luta sobre condições materiais e significado. (BRAH, 2006, p. 360)

Alunos e alunas, como sujeitos da experiência, são agentes nesta “luta sobre condições materiais e significado” na qual a experiência corporal se constrói, se colocando de modo a agir diante do ensino, num contexto contingente de relações sociais.

Alguns movimentos esportivos demandam uma constituição de fazeres corporais que condensam enfrentamentos díspares. Por exemplo, o drible demanda criação e coragem

para ousar ultrapassar desafios. Lançar a bola no handebol demanda força, mas também visão de jogo. Movimentar-se para um bom posicionamento requer pensamento lógico e velocidade. Estas demandas do jogo²¹ são dimensionadas a partir dos diferentes contextos escolares, considerando os modos de fazer das pessoas que se movimentam:

A proposta que defendemos sugere o ensino do esporte que vise a atingir todos e quaisquer alunos, de todas as idades, de todas as condições físicas, com variados interesses. Assim, não se deve insistir apenas na repetição de certos gestos esportivos tidos como os mais eficientes, pois isso desconsidera que o esporte se constitui e se expressa por um conjunto de significados que transcende a dimensão mecânica do gesto. Propomos, enfim, o ensino da cultura esportiva de forma mais democrática, singular e autoral, respeitando as especificidades culturais e as constantes ressignificações do esporte (DAOLIO; VELOZO, 2008, p. 15).

Esses modos de fazer das pessoas são desafiados mediante o conteúdo a ser ensinado. As gestualidades e lógicas de jogo específicas que caracterizam cada esporte são aos poucos experimentadas no processo de aprender esportes, constituindo trajetórias pessoais de movimentos, que seguem produzindo técnicas corporais em diálogo com os conteúdos da educação física escolar.

Neste capítulo final, as discussões se centram na dimensão das experiências corporais de movimentos, no que se refere à constituição de uma fisicalidade para os fazeres esportivos. Em um primeiro momento, abordamos a constituição da fisicalidade no contexto da educação física escolar e a construção de corpos hábeis na prática esportiva.

Em seguida, destacamos algumas maneiras de ensinar a meninas e meninos na escola, de oportunizar experiências de movimentos, as quais foram narradas pelas/os docentes e que constituem suas práticas de ensino. Tais situações produzidas pela experiência profissional se inserem neste texto de modo a exemplificar as maneiras pelas quais, em seus contextos, estes/as docentes se utilizam de diferentes didáticas para ensinar esportes na escola. Cada contexto apresenta particularidades, mas conhecer diversas possibilidades didáticas amplia as capacidades de interpretação e criação de outras formas de ensinar esportes na escola.

5.1 A fisicalidade no contexto da educação física escolar: construindo corpos hábeis

As situações experimentadas com a prática esportiva proporcionam vivências corporais de enfrentamentos distintos: saber conduzir uma bola e lançá-la ao alvo ou ao colega,

²¹ Utilizo a expressão jogo como sinônimo de uma partida esportiva, assumindo expressões do senso comum tais como “um jogo de futebol”, sem intenção de ocasionar reflexões sobre o debate entre jogo e esporte na cultura corporal de movimento, por acreditar que tais incursões não se relacionam diretamente com os objetivos destes estudos.

movimentar o corpo em busca de um bom posicionamento, correr rápido ou cadenciado, fintar, driblar imerso em um jogo sem pensar em outra coisa. Estes fazeres do corpo também “são afetados” e (re) produzem sentidos de gênero.

Vimos que aos meninos, de modo geral, não somente lhes são oportunizadas mais situações que demandam movimento corporal, como também lhes é permitido estimular suas condições de força e velocidade como sinônimo de uma “masculinidade saudável”, estando acessíveis diversos fatores socioculturais que produzem uma disponibilidade corporal para os fazeres na escola.

O mesmo não ocorre com frequência entre muitas meninas. Basta lembrar a situação descrita no capítulo anterior, na qual uma aluna foi adjetivada como rude ao revelar sua força durante um gesto esportivo. Docentes relataram que algumas meninas, ocasionalmente, revelam sentirem-se envergonhadas por serem fortes, ou mesmo se revelam surpresas diante de suas ocorrências de força durante as aulas.

Estas situações narradas requereram um esforço argumentativo docente, tal como aquele realizado pelo professor Marcos, ao afirmar que as meninas também conseguem bem fazer o movimento na aula. Estes esforços argumentativos acompanharam os fazeres corporais, contestando noções nas quais o ato de aprender esportes ainda estivesse adjetivado por expectativas essencialistas do corpo, em que a habilidade corporal se assentava como algo inato e melhor adaptado ao corpo dos meninos.

Este sentido sobre a habilidade do corpo é recorrente na cultura escolar. Segundo pesquisa de Rogério Oliveira (2010), alguns alunos e alunas costumavam se sentir inaptos para realizar determinadas aulas. O autor relembra denominações comuns na educação física escolar que sugeriam inadequações perante os gestos solicitados: “não levam jeito”, “descoordenados”, “grossos”, “inábeis” foram expressões desconcertantes que implicavam em dificuldades para realizar as aulas e sugeriam que o aprendizado estava determinado por “levar jeito”.

Estas noções essencialistas acerca do bem fazer na educação física escolar, as quais situavam a aptidão como algo inato, também se associa a noções que sugerem existir estilos corporais esportivos binários. No entanto, como vimos, embora recaiam sobre as pessoas estas orientações, as maneiras através das quais experimentam os fazeres corporais são diversas, bem como as ocorrências dos corpos são heterogêneas.

Diante desse sentido essencialista, Oliveira (2010) desconstruiu a noção de ensino centrada no tecnicismo, e situou, lembrando a noção de técnica corporal de Marcel Mauss, os alunos e alunas no processo de aprender:

Não existe uma técnica correta, um jeito certo de fazer algo, o que existe são diferentes tipos de se servir do corpo, do movimento, para realizar alguma atividade corporal. O que nos leva a compreensão de que todos “levam jeito”, considerando suas próprias possibilidades. (OLIVEIRA, 2010, p. 88)

Nestas considerações, a gestualidade do corpo na aula apareceu circunscrita pelo processo de ensino no qual alunos e alunas se encontram com diferentes experiências de movimentos e possibilidades autorais na realização do gesto.

As exigências docentes com relação à participação de todos/as nas aulas seguiram no sentido de circunscrever as práticas no contexto de ensino, constituindo a aula de educação física como lugar de significativas experiências de movimentos, como um lugar de aprender. Nesta constituição da aula, a professora Julia evidenciou que constantemente argumentava com seus alunos e alunas, situando a aula como espaço/tempo para aprender a gestualidade ensinada:

Eu sempre digo a eles que a gente esta na aula para isso, para aprender. Se fosse todo mundo bom, não precisava de mim aqui com vocês para ensinar. Ninguém é o *ferão* aqui. (Professora Julia)

A docente buscou situar as aulas como espaço/tempo de aprendizado dos conteúdos da cultura corporal. Ao observar que “ninguém é o ferão aqui”, ela permitiu aos alunos e alunas refazerem suas ideias acerca do aprendizado na educação física escolar, situando o momento da aula como um campo de possibilidades de movimentos diversos.

O professor Nilton também observou que leciona posicionando-se na perspectiva do ensino que observa as possibilidades de movimento de cada discente. Segundo ele, quando um aluno chega “de fora, não conhece como funciona, tem aquela timidez”, ele logo o situa nesta perspectiva:

Tem que participar. Eu falo, “não, fica tranquilo, não tenha medo de errar não, aqui é escola” (Professor Nilton)

A relação, sempre delicada porque exposta aos olhos dos demais, entre acerto e erro nas aulas de educação física é inerente ao processo de aprender. Nem sempre errar na educação física escolar foi compreendido como parte de um processo de ensino. Errar associava-se à inaptidão em um modelo de ensino tradicional. Muito embora docentes tenham esta outra narrativa, o próprio fato de se ter que defender esta perspectiva de ensino evidencia que tais condições ainda não foram amplamente incorporadas na cultura escolar da educação física.

Segundo pesquisa realizada por Juliana Jacó (2012), grande parte das meninas não participavam nas aulas de educação física por “não saber fazer” o movimento solicitado. Em se tratando de uma aula, este motivo deveria configurar uma motivação para realizá-la, afinal a

escola é lugar de aprender. No entanto, em sua pesquisa, Jacó (2012) apontou que neste argumento, o “não saber” justificava o “não fazer” das meninas durante as aulas.

O afastamento de algumas meninas nas aulas pareceu reforçar, na pesquisa realizada por Jacó, o sentido que supunha a presença de uma habilidade já adquirida/inata para a realização da aula. Assim, a noção de habilidade corporal revela-se envolta pela compreensão essencialista sobre os fazeres nas aulas.

No que se referem às teorias pedagógicas da educação física escolar, os saberes sobre as habilidades corporais foram, em larga escala, apropriados pela teoria desenvolvimentista e sua visão essencialista do corpo. Esta abordagem da educação física escolar, segundo analisada criticamente por Daolio (2004), partia dos aspectos invariáveis da espécie humana para propor o trabalho da educação física na escola. Em uma transposição imediatista destes saberes, supostamente invariáveis, as pessoas que se movimentam e suas singularidades constituídas em vida, desapareciam, bem como a heterogeneidade física que as caracterizam era ocultada em detrimento de modelos de ser humano, ser homem e ser mulher.

Longe desta perspectiva de ensino, o professor Marcos situou o aprendizado como um processo não determinado por uma noção de habilidade inata, mas pela dedicação requerida por qualquer aprendizado. Assim, a sensação de “não levar jeito” e o “não saber fazer” das meninas é totalmente situacional. Suas palavras evidenciavam a crítica às noções na cultura escolar que sugeriam serem inatas habilidades do corpo, pois era preciso “mostrar a elas” que também se aprende esportes, que também meninas conseguem fazer, e fazer bem.

Ocorre também que algumas diferenças de habilidades, desenvolvidas ao longo das experiências de movimentos, podem ser assumidas como características intrínsecas a um ou outro corpo, tendo como base dessa diferenciação a divisão sexual dos corpos. Esta lógica oculta relações empíricas de forças que subjazem no processo de educação esportiva e produzem hierarquizações entre fazeres de meninas e meninos na escola.

Este arranjo social representa violência simbólica, pois se constitui mediante a imposição de significações como legítimas, que dissimulam as relações de força que lhe subjazem (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Significar as diferenças de experiências de movimentos como diferenças de habilidades físicas inatas e binárias dissimula os elementos que produzem corpos hábeis na escola e configura uma relação de violência simbólica e física ao instituir relações de poder entre os fazeres corporais de homens e mulheres, independentemente de quem sejam as/os sujeitos.

Professores e professoras entrevistados, em suas práticas docentes, reposicionaram o “bem” fazer corporal das meninas e meninos como possíveis e em construção. Esta produção

de “corpos hábeis” se distancia da noção de uma “habilidade inata”, aproximando-se da colocação do corpo/saberes corporais como situacionais que dependem das experiências de movimentos das pessoas.

Estes saberes corporais que configuram as experiências de movimentos das pessoas vinculam-se inerentes às ações e situações que envolvem o jogo esportivo. Laura Hills (2007), sob um viés dos estudos de gênero, abordou esta constituição de corpos por meio do conceito de fisicalidade (physicality)²².

Segundo Liane Uchoga (2012), este conceito se desenvolveu no cenário internacional da sociologia do esporte na década de 1980²³. A autora apontou que a constituição de uma fisicalidade no contexto esportivo repercute para as mulheres um empoderamento:

Pesquisas internacionais na área de sociologia do esporte, com recorte de teorias feministas, têm demonstrado como os esportes e atividades físicas podem ser elementos de “empoderamento” (do inglês empowerment) tanto físico quanto social para as mulheres em diversas faixas etárias. (UCHOGA, 2012, p. 58)

Segundo Hills (2007), a fisicalidade no contexto do esporte ou da atividade física tem sido tradicionalmente associada ao masculino: “o sucesso esportivo e a noção de corpo esportivo tem sido retratados de modo a reforçar noções hegemônicas de masculinidade, perpetuando as relações de poder de gênero tradicionais”²⁴ (HILLS, 2007, p. 337).

No entanto, seguindo uma tradição da sociologia, Hills evidenciou que a fisicalidade é construída em contextos sociais particulares. Segundo a autora, há inconsistências entre o entendimento tradicional sobre a feminilidade e as demandas específicas da educação física, de modo que as meninas praticantes que constituem corpos eficazes nos esportes rompem com noções que vinculam tal sucesso restrito ao corpo masculino. Quando isso ocorre, afirma-se que houve um empoderamento da menina com relação aos esportes ao acessar algo que lhes era interdito.

No que se refere às narrativas das/os docentes entrevistadas/os, tornar-se eficaz nos esportes coletivos proporcionou às meninas empoderamento diante das expectativas de estilos esportivos binários. As/os docentes atuaram na desconstrução destes modelos binários ao investir na apropriação da habilidade corporal como um saber fazer, transferindo-a da noção de uma natureza dada para a noção de construção com as experiências corporais.

²² Devide (2005) e Uchoga (2012) abordaram estes construtos conceituais em seus estudos.

²³ Liane Uchoga apresenta alguns autores/as deste debate internacional (GILROY, 1989; WHITSON, 1994; MCDERMOTT, 1996; 2000; GARRET, 2004; HILLS, 2007).

²⁴ Tradução minha do original: “sporting success and ideal Sporting bodies have been portrayed as reinforcing notions of hegemonic masculinity and perpetuating traditional gendered power relations”, HILLS, 2007, p. 337).

A constituição de um saber fazer esportivo que tornou as alunas eficazes nas demandas do jogo lhes atribuiu novas redes de pertencimento e relações sociais na escola. Esse aprender a fazer também oportuniza às meninas converter o “capital físico” em “capital social” (HILLS, 2007). Essa conversão se revelou em contextos escolares nos quais a prática esportiva representava um status no meio social, sendo valorizado o saber fazer pelos demais alunos e alunas.

Nessa direção, os professores e professoras entrevistados construíram em suas escolas espaços de prestígio com os fazeres esportivos, especialmente com a participação e conquistas nos Jogos Escolares Municipais e em campeonatos entre escolares. Mas também em momentos ordinários de aula, no quais alunos e alunas conseguiam bem fazeres em suas experiências de movimentos.

Segundo Hills (2007), originalmente, o termo *physicality* era uma referência às habilidades consideradas “naturalmente” masculinas para a prática esportiva. Há uma proximidade deste contexto particular com o brasileiro, pois historicamente os processos de interdições e discursos hegemônicos também situavam o corpo da mulher como “naturalmente” impróprio a alguns esportes, atribuindo aos homens a rede de pertencimentos sociais ligadas ao fazer esportivo por meio da associação de sentidos de excelência na noção essencialista de habilidade corporal.

Força física e velocidade corporal, entre outras singularidades corpóreas, foram, ao longo da história da educação do corpo, configurando a diferença corporal em campos de poder que as situavam como de pertencimento social aos corpos de homens. No entanto, estas ocorrências do corpo (força e velocidade) que podem ser acionadas durante um jogo e, assim, oportunizar melhores condições para realizar suas demandas de movimentos, são heterogêneas e aprendidas no decorrer da educação física escolar.

A prática esportiva no contexto escolar pode reafirmar outras ocorrências do corpo entre as meninas, nas quais também se produz força e velocidade, bem como se visibiliza essa heterogeneidade corporal, proporcionando às/aos discentes experimentarem seus corpos e suas possibilidades de movimentos de modo autoral e com legitimidade no contexto das aulas de educação física.

A problemática com relação à diferença física entre as pessoas não diz respeito às diferenças em si, mas sim à colocação a priori de uma diferença universal entre meninos e meninas que hierarquiza vidas, considerando que ocorrências físicas são heterogêneas no interior dos gêneros e que os corpos se desenvolvem em meio à educação esportiva.

Segundo Daolio (2005), “qualquer adjetivo que se associe ao corpo é fruto de uma

dinâmica cultural particular, e só faz sentido num grupo específico.” (DAOLIO, 1995, p. 25). A problemática sobre as diferenças não diz respeito à diferença em si, mas a quem define a diferença, em como diferentes pessoas são representadas dentro dos discursos da diferença e se essa diferença institui relações hierárquicas entre elas (BRAH, 2006).

A diferença entre corpos é situacional. Trata-se, portanto, de problematizar os processos sociais que atuam nesta produção hegemônica e hierarquizada das diferenças corporais.

Com relação à habilidade corporal, ela está associada às experiências de movimentos às quais as pessoas vivenciam ao longo da educação esportiva. Persiste uma disparidade na produção destas experiências quando consideramos meninos e meninas, diferença com a qual professores e professoras de educação física interagem na escola.

As situações de enfrentamento corporal, as quais compõem constantemente as gestualidades demandadas na prática esportiva, tem sido mais experimentada por meninos ao longo de sua educação esportiva. Estas situações condensam fazeres que envolvem superação dos desafios inerentes ao jogo, seja com relação ao domínio do movimento, do gesto em sua relação com a técnica e tática, seja com relação ao outro que se coloca na equipe oponente. Um jogo esportivo coletivo demanda situações de enfrentamento corporal de si mesmo e do outro, inscrevendo desafios pessoais e coletivos.

Essas disposições corporais específicas experimentadas durante os jogos esportivos oportunizam enfrentamentos que envolvem o corpo e seus saberes de modo intenso, tais como a gestualidade do drible no futebol, que ocasiona, entre outras coisas, a aquisição de um saber fazer necessário para superar um desafio no jogo.

A professora Julia observou que o drible é um desafio às crianças, especialmente às meninas:

O drible eu trabalho desde pequenininho e eles tem dificuldade, principalmente as meninas. (Professora Julia)

Segundo a professora, boa parcela das meninas, quando iniciam seus fazeres esportivos nas aulas, não sabem o que fazer quando se veem com a bola nos pés durante um jogo e logo tentam “meio desesperadas, se livrar dela”. Aprender este gesto demanda uma construção do corpo para superar fisicamente situações adversas.

O drible constitui um desafio ao ensino das meninas porquanto não se tem disponível nas relações socioculturais e afetivas hegemônicas este posicionamento do corpo feminino. Desde muito cedo, no entanto, os meninos se veem imersos nas brincadeiras de

“lutinhas” que agem educando corpos para superar adversidades.

Driblar pode ser uma brincadeira, mas sempre ensina a ultrapassar uma dificuldade. Se somente meninos se dispõem a este movimento, somente eles estarão vivenciando essas relações de superação. Portanto, aprender esportes coletivos envolve construir saberes corporais que permitam transitar por estes desafios inerentes ao jogo. O professor Edson, ao dizer da importância do ensino de esportes coletivos às meninas, pontuou sobre algumas situações problema que o jogo contém, e faz com que “você arme uma estratégia de jogo, que utilize seu próprio corpo para fintar, driblar, pensar em como ganhar.” (Professor Edson)

Há, na vivência dessas situações, uma relação de superação, seja do espaço, seja do material manipulado ou da equipe oponente ao passo em que instaura uma relação de interdependência entre jogadoras/es, pois é também uma experiência social coletiva (ALTMANN; MARTINS, 2007).

Estas relações de interdependências que ocorrem em um jogo coletivo nem sempre são facilmente experimentadas conjuntamente, entre meninas e meninos, pois uma complexa tensão entre gênero e prática corporal enreda estas interações dentro do jogo. Ocorre também que essas relações sociais de união entre as meninas em busca de um objetivo comum nem sempre são experimentadas por elas em outras ocasiões na cultura escolar.

Muitos fatores intrínsecos ao jogo esportivo favorecem experiências sociais de superação, ao demandar um saber que é pessoal (único e autoral) e coletivo ao mesmo tempo (vivência em equipe). As/os docentes situaram que o aprendizado esportivo das meninas envolveu desempenhar uma relação social diferenciada no contexto escolar, marcada pelo trabalho coletivo, com desafios pessoais e coletivos:

No esporte tem a integração entre o grupo. E também você se propõe a fazer desafios com você mesmo. (Professor Edson)

Eu acho que o esporte ajuda muito nesse sentido, de que elas precisam se unir, tanto para dominar, conquistar o espaço delas perante os meninos, quanto para se organizar em grupo. (Professora Paula)

Estes desafios configuram saberes que envolvem a organização coletiva das meninas e não se constituem como experiências individuais. Tanto durante o jogo quanto nos momentos que o antecede há demanda de envolvimento coletivo. Ocorre também, no decorrer do jogo, que quanto maior a cumplicidade entre jogadoras/es de uma mesma equipe, maiores entrosamentos e jogadas poderão ser realizadas, ampliando sobremaneira as experiências sociais por meio de envolvimento com os esportes coletivos.

Segundo apontaram os/as docentes, há um crescimento na participação das

meninas, pois observam em suas aulas mais meninas com disponibilidade corporal, interessadas nas práticas esportivas na escola. A professora Julia, que se formou em 1985, relatou estas mudanças:

As meninas, hoje eu vejo que elas estão participando mais. Tem meninas muito habilidosas, e elas vão, elas gostam de jogar com os meninos (...) Sempre teve isso. Às vezes eu acho que mesmo elas não sendo muito boas, elas estão participando mais.
(Professora Julia)

Interessante notar que, se antes era comum algumas meninas habilidosas jogando, o fato de atualmente a professora identificar mais meninas que não são “muito boas” realizando as aulas, pode ser analisada a partir das mudanças às quais a educação física escolar está envolta, que a situam a partir de uma concepção de aula e seus desafios de ensinar a todas/os.

Como há alunos e alunas com distintas possibilidades de se movimentar, suas participações na aula demandam uma didática de ensino diversificada. Alguns elementos didáticos apareceram nas narrativas destas/es docentes que ensinam esportes coletivos na escola e contribuíram em direção à construção desta fisicalidade esportiva entre alunos e alunas na escola.

Destacamos alguns destes elementos vinculados às suas práticas de ensino, a fim de oportunizar considerações sobre possíveis percursos de ensinar esportes na escola. No entanto, o mais importante é a reflexão acerca dos fatores que envolvem o ensino no contexto de suas ocorrências para decidir quais percursos terão maiores possibilidades de ensinar a todos/as na escola.

5.2 Dimensões do esporte e da escola: as práticas de ensino

As narrativas docentes apontaram práticas de ensino que se distanciam de noções sobre o esporte que tendem a configurar a aula com base no alto rendimento. No entanto, esse distanciamento é algo diariamente exercitado e nunca plenamente constituído, pois, como aponta Valter Bracht (2005), o modelo esportivo predominante em nossa sociedade é o de alto rendimento ou espetáculo.

Esse distanciamento ocorre quando, por exemplo, constituem suas aulas como espaço de aprender e não como espaço de treinar. Este reposicionamento da aula não produz situações de privilégios entre aquelas/es discentes que já adquiriram um saber fazer. Por mais óbvio que possa parecer, este foi um distanciamento que a prática esportiva escolar, implementada por estas/es docentes, estabeleceu com os modelos da prática esportiva do alto rendimento.

De modo crítico, os/as docentes narraram o entendimento de que a aula não deve privilegiar os alunos e alunas já habilidosos. Apesar de essa narrativa seletiva já ter sido bastante problematizada na prática escolar e na produção de conhecimentos, tais perspectivas sobre a prática esportiva, advindas de outros contextos, influenciam os fazeres na escola. Deste modo, considerando a relação entre esporte e escola, a conquista do tempo da educação física como aula, plena de direitos para todos/as, como um lugar de aprender, entre outros conteúdos, esportes de modo autoral, é um significado em constante construção no contexto escolar.

A configuração das aulas de educação física como um espaço de aprendizagem da cultura corporal advém das transformações nas quais a educação física escolar imergiu desde a década de 1980:

Nas décadas de 1980 e 1990, a educação física brasileira viveu um momento de elaboração de propostas de renovação teórica e metodológica. Calcadas nas Ciências Humanas e valendo-se de diferentes bases teóricas, elas estabeleceram um contraponto pedagógico para as propostas tradicionais, fundadas em pressupostos biológicos e do treinamento esportivo, e influenciaram a elaboração de proposições didático-pedagógicas para a educação física escolar. (BETTI et al., 2014, p. 1632)

Ainda que não seja uma transposição imediata do movimento renovador da educação física para a escola, aos poucos ele impactou e modificou a ação docente, compondo narrativas docentes que se distanciam da prática tradicional em muitos aspectos.

Estes distanciamentos da atual prática pedagógica da educação física com relação ao modelo que tradicionalmente era implementado nas escolas podem ser observados nas narrativas docentes na relação da educação física com o contexto escolar e as demais disciplinas escolares, bem como em suas práticas de ensino, nas explicações sobre a participação nas aulas, sobre as possibilidades de aprender, na delimitação dos conteúdos, nas exigências aos alunos, organização das aulas etc.

Inserida nesse movimento renovador, os/as docentes narraram que a educação física escolar constituiu uma diversidade de intencionalidades pedagógicas no sentido do ensino da cultura corporal de movimento. No que se refere ao ensino dos esportes na escola, as/os docentes apontaram algumas destas intencionalidades:

Acho importante porque é um conteúdo da cultura corporal que deve ser aprendido como todos os outros (Professora Denise)

Eu acho que o esporte é um conteúdo muito rico, porque além da questão tática e técnica, ele trabalha com a questão do trabalho em grupo, da cooperação. Existe competição, mas você não precisa exacerbá-la e focar o trabalho em grupo, o entrosamento para o desenvolvimento da equipe (Professor Marcos)

O esporte é muito importante, porque é uma forma de se relacionar com o mundo,

uma forma corporal (Professora Paula)

Segundo os/as docentes, há uma diversidade de fatores que justificam o ensino de esportes como um elemento da cultura. Seja circunscrito a partir dos saberes necessários para o jogo, tais como o fez o Professor Marcos, situando a cooperação na equipe como um elemento necessário para a realização de um jogo elaborado, seja no entendimento circunscrito como uma maneira de se relacionar com o mundo, em ambas as abordagens pode-se identificar a imersão desse ensino esportivo na perspectiva renovadora da educação física escolar, a qual modificou o trato dos conteúdos. Isso pode ser notado também por meio da utilização recorrente de expressões como “cultura corporal” na delimitação dos conteúdos de ensino.

Perpassou esta configuração da área o entendimento de que a educação física se vincula ao ensino da cultura corporal:

Se antes a educação física era definida como uma disciplina escolar responsável pelo ensino de técnicas esportivas, hoje é considerada componente curricular responsável pelo trato pedagógico de conteúdos culturais. De uma área que priorizava a aptidão física e o rendimento atlético, é reconhecida atualmente como área que aborda os conhecimentos corporais culturais (DAOLIO, 2010, p. 5)

No que se refere às práticas de ensino, a educação física escolar transitou de uma prática pedagógica centrada somente na reprodução dos movimentos, para uma prática de ensino que atuasse também na relação com as razões de fazer o movimento, e na consideração sobre as pessoas que se movimentam, constituindo diferentes possibilidades para a criação de gestualidades esportivas na escola.

Os esforços docentes exigindo a participação de todos/as e circunscrevendo a aula como lugar de aprender, impactou na participação e aprendizado das meninas. A conquista dessa ampla participação, no entanto, demandou bastante esforço e distintas estratégias. Segundo a professora Julia, é somente com muito trabalho que seus alunos e alunas participam ativamente da aula.

E, por mais básico que possa parecer, a recorrente afirmação de docentes acerca da prática corporal como insubstituível e as suas estratégias revelam que as aulas de educação física na escola exigem uma constante vigilância docente que implique nos fazeres dos corpos dos alunos e alunas, algo ainda não enraizado na cultura escolar entre discentes.

Este cenário, no qual é preciso um “esforço”, um “trabalho” docente para fazê-los participar, pode ser também compreendido a partir da crítica aos fazeres da educação física escolar desde a década de 1980. Segundo Bracht (2009), as críticas que foram direcionadas à prática esportiva tecnicista na educação física escolar, especialmente às oriundas da sociologia

crítica do esporte, foram apreendidas, como crítica a qualquer fazer esportivo e não aos modos pelos quais ele era ensinado na escola.

Nesse entendimento, foram obscurecidas outras possibilidades de ensinar esportes na escola, visto sempre como alienante e reproduzidor da lógica de treinamento, que selecionava alguns em detrimento da maioria, ora expondo discentes a situações constrangedoras, ora atuando na exclusão daquelas/es que não sabiam realizar o gesto esportivo com eficiência. Esta nuvem ainda não se dissipou por completo, pois as aulas carecem de uma constante investida docente para os fazeres corporais de todos os alunos e alunas na escola e não somente entre aquelas/es que já sabem fazer.

Se contrapondo ao modelo que exclui discentes na escola, a respeito da seletividade dos melhores, a professora Julia observou que pode acontecer de um aluno ser bom, mas não progredir por falta de interesse. Ela destacou que o oposto ocorre em suas aulas:

O aluno pode ser bom e não querer. Também pode ser mais fraco, ter um compromisso e melhorar muito. Tinha uma aluna que eu nunca chamaria para ser goleira. Então ela quis, foi lá e se destacou. Ela que fez o time ficar em segundo lugar no JEM, ela agarrou muito. Então o importante é ter compromisso. (Professora Julia)

Nessa perspectiva, o bom resultado nos jogos, valorizado pela docente, não foi conquistado por meio da seleção das alunas que se apresentavam já habilidosas, mas ganhou destaque em sua narrativa o compromisso discente com o aprendizado e os processos de ensino que ocasionaram esse saber fazer, e não simplesmente a valorização das habilidades já consolidadas nos agires discentes.

Seguindo nesta direção, também o professor Marcos pontuou que esse aprender dialoga com as singularidades que enredam as vidas:

Todo mundo é importante, até porque a gente preza pelo respeito às diferenças. E cada um tem suas características, tem que aprender a valorizar as características de cada um. (Professor Marcos)

Este olhar docente situa os sujeitos que se movimentam, alunos e alunas em relação com o conteúdo a ser ensinado. Ao afirmar o aprendizado corporal de seus alunos e alunas como algo insubstituível e, portanto, pessoal e único, docentes se aproximam das análises da educação física sobre o movimento que o associam a noções de autoria do gesto. Segundo Betti et al. (2014), o movimento corporal pode ser conceituado como expressão própria do sujeito que se movimenta no mundo, estando em diálogo com a produção do gesto que o antecede²⁵.

²⁵ Apoiados em Trebels (2006), Betti et al. (2014) observa três aspectos que circunscrevem o movimento corporal nas aulas, sendo eles a preocupação com o sujeito do movimento; a preocupação em situar o ambiente do

Abaixo destacamos alguns elementos didáticos que caracterizaram o ensino de esportes dos/as docentes entrevistados/as: o tempo necessário para aprender esportes como algo variável entre discentes; as questões acerca das possibilidades de se agrupar discentes para a realização da aula na quadra; as diferentes cobranças entre meninas, meninos e docentes no decorrer das aulas; o acesso aos mesmos conteúdos com estratégias de ensino diferenciadas.

5.2.1 O tempo necessário para aprender esportes na escola

Qual o tempo necessário para aprender esportes na escola? A resposta a esta questão parece fácil: depende das experiências de movimentos dos alunos e alunas. Nesse sentido, a professora Paula observou que, em sua maioria, os meninos aprendem mais rápido, ao passo que muitas meninas demandam um tempo maior, sendo também necessária uma explicação “passo a passo” do gesto esportivo:

Os meninos, você faz o movimento e a explicação vai acontecendo e o movimento sai mais rápido. As meninas eu faço o passo a passo, vai mais devagar (Professora Paula).

Este tempo maior para aprender os gestos da cultura corporal na escola está associado ao fato de muitas meninas estarem menos expostas às possibilidades de movimentos fora do contexto escolar. Segundo a professora Paula:

A maioria dos meninos quando nascem ganham uma bola e normalmente uma menina ganha uma boneca, tem aquele sexismo. Então, alguma menina tem o tempo dela. Principalmente de 1º. e 2º. ano, elas falam “ah eu não quero correr! ”. Então tem que ter o tempo dela, mas se for bem lúdico, ela mesma vai sentindo a vontade de participar, de fazer, vai se desenvolvendo o gosto (Professora Paula).

Durante as aulas, segundo a professora Paula, é preciso interceder a todo momento, pois não é simplesmente “tratando a todos da mesma maneira que estará ensinando a todos”. Suas palavras criticavam noções que homogeneizavam discentes no ato de ensinar, ofuscando as diferenças supondo a igualdade no plano das ideias e não como uma prática concreta.

Nesse sentido, também a professora Julia narrou que, a depender das necessidades de aprendizagem, ela permanecia, inclusive, por mais algum tempo com as meninas em quadra, o que gerava protestos dos meninos. Segundo ela, nesses momentos:

Os meninos querem ter os mesmos direitos, sem perceber que eles sempre tiveram mais direitos em relação a essas coisas. Daí eu falo: “pois é as meninas também tem que ter oportunidade. Elas estão com um pouquinho mais de dificuldade e eu fiquei mais tempo, e é assim mesmo” (Professora Julia).

Supor que todos são socialmente iguais e possuem os mesmos direitos de acesso ao conhecimento é um princípio absoluto e inquestionável. No entanto, seria ingênuo acreditar que essa condição se faça evidente no cotidiano, o qual se constitui historicamente, social e culturalmente marcado por relações de poder e dominação entre os gêneros nas práticas esportivas. De modo que é preciso interceder cotidianamente para construir aulas nas quais meninos e meninas tenham reais oportunidades de aprender esportes a partir de suas possibilidades de movimentos.

Uma problemática que envolve a relação com o tempo necessário para aprender esportes e as separações entre meninos e meninas para a prática esportiva diz respeito à divisão desse tempo total da aula para a utilização da quadra. No entanto, essa questão atravessa a educação esportiva na escola, considerando a experiência esportiva dentro apreciação de uma prática que torne o jogo interessante e possível, na qual o número de participantes é definido não simplesmente de acordo com as regras do esporte coletivo, mas nessa possibilidade de envolvimento intenso com o jogo.

Também a professora Denise associou esta especificidade da maioria das meninas com relação ao tempo para aprender como vinculada às suas menores experiências de movimentos fora da escola.

Os meninos, de maneira geral, têm mais experiências de movimentos e isso facilita o aprendizado, pois possibilitava transferir saberes mais rapidamente na realização dos novos gestos solicitados na aula:

Pelo fato de eles vivenciarem mais antes, então eles têm mais pré-disposição até para aprender uma técnica nova em jogo. (Professora Denise)

Um maior acúmulo de saberes corporais facilita a aprendizagem de novos conteúdos. Considerando que existem maiores possibilidades de movimentos fora da escola para os meninos, torna-se relevante observar, dentro do grupo discente, as variações de tempo para aprender os mesmos conteúdos de ensino. Não somente com relação a algumas meninas, como também àqueles meninos “tímidos” para quem é necessário, “quando for usar um movimento mais complexo, dar uma atenção maior” (Professor Nilton).

Embora já abordado no capítulo anterior, vale lembrar ser importante a produção de estímulos sociais aos fazeres corporais das meninas desde o início da escolarização:

Então elas têm que gostar de correr, gostar de fazer esporte, gostar de dançar, gostar do movimento no ciclo 1 e 2. Se não tiver isso para elas, no ciclo 3 e 4 fica bem mais difícil. A não ser que ela seja uma criança que goste muito de brincar na rua, o que normalmente não é muito comum acontecer com meninas (Professora Paula).

Segundo a professora Paula, é preciso um bom incentivo nas aulas de educação física desde o início da escolarização das meninas, sendo fundamental para aprender esportes na escola a participação de todos/as.

5.2.2 Como agrupar alunas/os para a realização da aula na quadra?

Separar meninos e meninas foi apontado como uma estratégia interessante para proporcionar o aprendizado de muitas meninas. No entanto, o estabelecimento de fronteiras entre ambos não viabilizou o aprendizado de alguns discentes. Em especial quando suas redes de amizades transitavam por entre fronteiras. Nestes casos, quando um menino desejava jogar com as meninas não era permitido pelo/a docente, temendo que ele fosse estigmatizado perante os demais. Fatores como saberes corporais, sociabilidades e relações de confiança atuam na constituição de melhores condições para a realização da prática esportiva na escola.

A professora Julia observou que preferia separar meninos e meninas para a prática esportiva, por causa das dificuldades de sociabilidades entre ambos no esporte:

Eu separo principalmente quando é futebol. Porque eles não deixam as meninas jogarem. Por mais que você coloque junto, é sempre um drama: “Ah, mas eles não deixam a gente jogar!” E daí eu fico brava com eles, dá um desgaste muito grande para mim. E às vezes eu estou meio cansada e falo “Não, vamos fazer separado hoje. Vamos fazer menina jogando com menina e menino com menino”. Porque aí elas têm oportunidade de jogar. (Professora Julia)

A tensão nas relações entre gênero e prática esportiva ocasionou conflitos e desgaste docente. Em grande medida, essa relação conflitiva é superada quando as meninas desenvolvem seus saberes corporais e passam a jogar com eficácia, pois esta ocorrência “põe em cheque” a teia discursiva que vincula somente aos meninos os fazeres de excelência na prática esportiva e torna o jogo, em toda a sua complexidade, mais possível de ser praticado conjuntamente.

Ao separar meninos e meninas, a professora objetivou proporcionar a elas maiores oportunidades de jogar. Um recurso interessante para a reflexão sobre as oportunidades de jogar durante uma partida diz respeito à contagem das vezes em que alunos e alunas tocaram na bola durante um jogo misto. Com isso, de modo concreto, é possível visibilizar e ocasionar uma reflexão entre todas/os discentes sobre as críticas de muitas meninas que protestam durante as partidas por não conseguir tocar na bola quando jogam com meninos.

Este recurso foi utilizado por Liane Uchoga (2012) em sua pesquisa de campo e lhe permitiu concluir que, ao mensurar os toques na bola, os meninos têm mais oportunidades de aprender durante a aula. Em um jogo de queimada, segundo ela, “a mesma situação de desigualdade em relação às “oportunidades de arremessar” ocorreu: os meninos arremessaram

30 vezes e as meninas apenas oito vezes. ” (UCHOGA, 2012, p. 60). Observar quais meninos exerciam essa função de queimar no jogo também oportuniza refletir em que condições eles conseguem aprender as mesmas funções no jogo da queimada.

Nestes momentos, nomear a desigualdade é também uma maneira de dizer que ela existe, de desprender-se dela, de torná-la visível de ser percebida em seus arranjos locais de poder. O conceito de “dividendo patriarcal” poderia ser utilizado como algo que torna as relações desiguais tangíveis. Segundo Connell e Pearse (2015, p.269), o excedente que caracteriza maiores benefícios destinados aos homens refere-se a esse “dividendo patriarcal: a vantagem concedida aos homens como grupo pela manutenção de uma ordem de gênero desigual”. No caso descrito acima, o dividendo patriarcal seria 22, ou seja, os meninos excederam as meninas em 22 arremessos. O pensamento posto em ação com esse conceito é o de que eles devem 22 arremessos a elas a fim de abdicar desse privilegio de gênero nas práticas escolares.

Ensinar um esporte coletivo não se resume às situações de passe durante uma partida e, mesmo que não seja tão visível quanto o passe/tocar na bola o é no esporte, há uma série de saberes sem a bola que resultam em entendimentos e complexificações do saber fazer no esporte coletivo.

Nesse sentido, podem-se questionar noções de coeducação, especialmente aquelas que sugerem regras nas quais as meninas são, em parte, mobilizadas para agir em um “jogo misto”, tais como as conhecidas regras modificadas em que “é preciso tocar a bola entre todos/as”, ou “somente meninas podem chutar para o gol”, ou quando “duplas de meninas com meninos devem jogar de mãos dadas/segurando um papel”, etc.

Diante destas colocações, faz-se importante refletir sobre os objetivos do ensino, pois a inserção de regras que obriguem a passar a bola para as meninas não resulta em ensiná-las a jogar bem esportes. Por vezes, pode ocorrer um aprendizado de modo intuitivo na medida em que avançam na compreensão da lógica do jogo. No entanto, também podem incorrer em exposição de fragilidades diante dos demais. Portanto, é uma questão contextual a escolha docente de separar ou agrupar alunos e alunas e introduzir regras específicas a partir das intencionalidades pedagógicas mobilizadas na ação docente.

O professor Edson narrou estar sempre atento às meninas e, ao observar dificuldades entre elas com relação aos fazeres no jogo, ele viabilizava meios facilitadores do aprendizado:

Aí se eu percebo que não está participando, as meninas, eu mudo as regras para que elas participem (Professor Edson).

A professora Paula criou uma regra para o jogo da “queimada”²⁶ para “empoderar” as meninas no gesto de arremessar em direção ao alvo. Segundo a professora, essa modificação se referia à regra criada e segundo à qual as meninas poderiam “queimar” a todos/as e os meninos somente “teriam poder” de queimar outros “meninos”. A diferenciação atuava na constituição de um fazer das meninas durante as demandas do jogo sem, contudo, interferir em sua dinâmica. Segundo a professora, as estratégias entre discentes passavam a considerar as meninas, atribuindo-lhes a função de arremessar a bola.

Como o jogo de queimada é misto, em determinado momento, os meninos teriam que passar a bola para elas queimarem, e isso as tornava essenciais no jogo não somente desviando bem da bola, como também atacando, no gesto de “queimar”, o que lhes demandava a necessidade de aprender a arremessar em direção ao alvo. Tal modificação auxiliava ensinar às meninas o gesto específico de arremessar, muito utilizado em outros esportes, bem como oportunizava um posicionamento estratégico no jogo.

De modo unânime, entre docentes entrevistados/as, foram relatadas dificuldades em ministrar aulas conjuntas sobre esportes coletivos. A professora Julia circunscreveu uma relação de dominação do espaço de jogo por parte dos meninos, resultando em menores oportunidades de movimentos para as meninas em um jogo misto:

Tem aula que eu ainda faço separado, para dar mais oportunidade das meninas jogarem, aí eu prefiro fazer separado. E olha como é difícil intervir com os meninos para eles jogarem com as meninas. Muito difícil! Eu faço, mas é uma resistência grande ainda. Eu prefiro colocar elas jogando só entre elas para poderem participar do jogo. Porque tem meninas que são muito boas e aí elas conseguem carregar o jogo. Então, às vezes eu tenho que fazer outro jogo só entre as meninas para elas poderem entender o jogo, participarem do jogo. Porque se não eles não deixam elas segurar a bola, não deixam elas tocarem bola com o pé, mas está muito melhor do que antes, muito mesmo. (Professora Julia)

Alguns meninos, quando jogam conjuntamente com as meninas, tendem a excluí-las do jogo. Somado a isso ocorre que muitas meninas ainda não constituíram um saber fazer que lhes permita adentrar ao jogo de modo a confrontá-los (posicionar-se bem para interceptar a bola, realizar um drible, etc.). Durante aulas mistas, estas diferenciações produzem dificuldades entre muitas meninas para participar do jogo com os demais colegas. A não percepção entre estas diferenciações de saberes resulta em conflitos entre discentes e protestos delas junto à professora, especialmente pelo fato de não tocarem a bola.

Isso tudo causa um desgaste docente grande e demonstra o quão difícil é, para as

²⁶ Jogo pré-esportivo bastante apreciado entre escolares.

meninas, de modo geral, aprender esportes na escola e, para as/os docentes, ensinar. E este ensino também não pode abrir mão do direito dos meninos que jogam de modo mais elaborado, ampliem seus saberes esportivos durante as aulas.

Se durante as aulas conjuntas ocorre um desgaste docente “muito grande”, o mesmo não ocorria durante treinos escolares extraclases. A configuração conjunta das aulas/treinos ocorria com frequência entre docentes. Nestes momentos, os alunos e alunas optavam por estar ali, optavam por um aprofundamento em um determinado esporte e seus saberes esportivos se aproximavam em muitos aspectos (lógica do jogo, esquema tático, conhecimentos técnicos etc.).

Essa proximidade entre os saberes corporais atuava como facilitador do aprendizado das meninas quando nestas situações de treino. A professora Julia observou que era importante para as meninas ficarem juntas com os meninos durante os treinos porque isso ocasionava uma melhoria de seus saberes esportivos:

Eu acho que foi importante para elas ficarem juntas com os meninos porque elas visualizam essas coisas que quando é só menina você não visualiza, eu acho que elas se cobram mais. Eu vi isso, mesmo tendo mais dificuldade no treino, na aula elas ficaram melhores, eram muito boas (Professora Julia).

No entanto, esta é uma ocorrência situacional, pois podem ocorrer arranjos nos quais as meninas sejam a equipe “mais forte”. Nesse sentido, o professor Marcos narrou uma interessante ocorrência. Ele passou a separar meninos e meninas nos jogos quando percebeu que as meninas ainda ficavam com medo ao jogar com eles:

Quando a gente jogava vôlei os meninos atacavam mais forte, algumas meninas ainda ficavam com medo. Os meninos sacavam por cima, a maioria deles, as meninas sacavam por baixo. Então por habilidade e força, aí entra na questão do jogo não ser justo. Então por experiência²⁷, eu comecei a separar. Daí foi interessante porque chegou um momento que inverteu, teve uma época que nosso time feminino era mais forte que o time masculino, e aí eu colocava as meninas para jogar com os meninos e elas ganhavam, eles queriam a morte, né?! (Professor Marcos).

Há contextos escolares em que é possível meninos e meninas jogarem conjuntamente e mutuamente adquirirem melhorias no ensino. Há momentos em que essa organização entre discentes não é viável, demandando ações pedagógicas que oportunizem a todos/as aprender esportes. A problematização nos contextos escolares dos aspectos produtores de desigualdades é uma medida que auxilia a viabilizar esse caminhar conjunto.

A professora Julia contou sobre uma situação em que optava por manter a divisão

²⁷ Segundo ele, por formação, ele era contra separar meninos e meninas nas aulas.

entre meninos e meninas para a realização do jogo ao mesmo tempo em que agrupava os meninos que estavam com saberes corporais mais próximos aos delas:

Eu dizia “vamos fazer um time só das meninas e eu vou colocar para jogar com um time masculino”. Aí eu tirava os mais fortes, para elas fazerem o jogo direito. E não pode ser com muita diferença porque senão elas não vão conseguir relar na bola (Professora Julia).

Suas adaptações seguiam a lógica de tornar o jogo possível entre discentes. Sob muitos aspectos dos fazeres esportivos na escola, uma lógica de agrupamento que considere as experiências de movimentos entre discentes parece compor uma interessante perspectiva de ensino para o esporte na escola.

No que se referem à organização e utilização do tempo de aula, os sistemas seriados de ensino não facilitam a formação de agrupamentos diversos de alunos e alunas. Outras formas de organizar o tempo na escola poderiam facilitar o aprendizado esportivo, sem incorrer na divisão do tempo da aula para a utilização da quadra.

Não sendo de outra maneira os agrupamentos de discentes para as aulas de educação física, permanecendo a divisão por ano escolar no trato de conteúdos esportivos, de modo geral, persistem grandes diferenças entre os saberes corporais de meninos e meninas em uma mesma turma e as tensões inerentes às relações entre discentes ocasionam dificuldades na execução do jogo conjunto. Diante desta configuração, a estratégia adotada pelos/as docentes foi separar meninos e meninas para realizar práticas esportivas.

No entanto, havendo somente uma quadra, o tempo de utilização dos espaços entre os distintos grupos é algo que demanda rigor no controle do uso destes espaços a fim de promover um mesmo tempo de utilização nos distintos grupos. A professora Denise destacou a importância de dividir o tempo de utilização da quadra de modo igualitário entre meninos e meninas.

Segundo os docentes, muitos meninos, frequentemente, não aceitam dividir esse tempo/espaço da aula com elas. Segundo o professor Edson, “tem meninas que não querem fazer e os meninos querem fazer tudo. Se deixar eles não deixam nem as meninas fazerem” (Professor Edson).

A reprodução da lógica de dominação dos meninos na cultura esportiva escolar tem sido, desde a década de 1990, denunciada nos trabalhos da área (SOUSA, 1994; ALTMANN, 1998). Em suas narrativas, ficou evidente que as/os docentes entrevistadas/os buscam práticas de ensino que não reproduzem tais lógicas. A professora Paula apontou que organiza a

utilização dos espaços de modo equitativo: “o mesmo espaço que eu ofereci para os meninos eu ofereci para as meninas. Eu acho injusto você privilegiar um sexo” (Professora Paula).

Entre as possíveis maneiras de agrupar alunos/as, sobressaiu para duas professoras, Elaine e Paula, a formação de diferentes grupos a depender dos saberes esportivos comuns e as relações entre alunos e alunas. Estas docentes optaram por utilizar como critério para a composição dos grupos em uma mesma turma as experiências de movimentos e a vontade de realizar a aula conjuntamente em detrimento da separação entre meninos e meninas.

A professora Paula contou que, inicialmente, essa ideia de grupos ocorreu de modo espontâneo em suas aulas, mas que depois assumiu uma perspectiva planejada para a organização dos alunos e alunas. De modo inovador, essa organização atuou proporcionando agrupamentos diversos entre discentes em uma mesma turma:

Essa proposta de níveis eu fui fazendo devagar. Ela começou mesmo a partir do ano passado (2013) quando eu fiz um campeonato de futebol, em que eu queria que todos participassem, mas eu tinha medo que aquele que não jogasse tão bem ficasse meio frustrado, que ninguém tocasse a bola para ele. Então eu falei na sala e fui trabalhando com a ideia de grupos, da seguinte forma, dizendo que ele não estava no grupo mais fraco, nem citei isso, mas sim que ele estava em um grupo em que as possibilidades de jogar eram melhores para ele. Expliquei que o grupo era para aproximar pessoas de um mesmo nível, que as pessoas iriam tocar a bola para ele, em que ele iria conseguir defender, conseguir atacar, fazer o gol, que poderia errar sem que ninguém reclamasse dele. Um grupo no qual ficaria mais a vontade para jogar. E aí foi a minha surpresa porque eu não teria dividido os grupos de uma forma melhor a deles. Quem se classificou no grupo 1, no grupo 2 e no grupo 3. Como as salas tem poucas meninas, todas ficaram num mesmo grupo. E os meninos se encaixaram direitinho. E alguns que tinham dúvida e me perguntavam “Ah, eu vou para o 1 ou 2?” Eu falava “Você que tem que saber, que tem que estar à vontade. Se você for melhor no 2 não tem importância, você vai ajudar os outros, vai tocar para os outros” Então foi muito legal e realmente tinha alguns com condições para estar no grupo 1, mas eles ajudaram a evoluir o nível do 2 também. (Professora Paula)

Com esta organização estabelecida, segundo a professora, o revezamento da quadra ocorria sem privilegiar ninguém. A professora sorteava inicialmente quem iria “abrir a aula” na quadra e, a contar com a sorte, poderia ser qualquer grupo e não aquele em que os alunos mais experientes estavam. Segundo a docente, essa lógica quebrava com a noção de que os “mais fortes jogam primeiro”, bastante comum na legitimação do uso da quadra na escola.

Outro elemento dentro dessa organização diz respeito às possibilidades de meninos e meninas transitarem em diferentes grupos, a depender de seus “níveis” de saberes:

Tenho 1 ou 2 meninos que só jogam com as meninas. E eu dou essa liberdade também. Se quiser ficar só com as meninas pode ficar. Se tiver menina que quer ir no grupo 1 pode, claro! Tem alguns meninos que chamam as meninas: “Ah, vem jogar com a gente” Tem uma menina que joga muito bem futebol e eles a chamaram para jogar. Ela virou para mim e pediu “Ah, eu posso?” Eu disse “Lógico que pode!” E ela falou “E as meninas vão falar que eu...”, daí eu disse “Ah, mas você faz o que você gosta!”

E hoje elas respeitam isso também. (Professora Paula)

Neste seu relato crítico, é possível observar que existiam, na cultura escolar, significados que aludiam estilos esportivos binários que investiam na produção de fronteiras entre a prática esportiva de meninos e meninas. No entanto, a ação da professora configurou outros significados para os fazeres esportivos na escola, proporcionando diferentes arranjos sociais para os fazeres coletivos.

Não separar a priori meninos e meninas, mas sim estabelecer critérios para a formação de grupos menores que considerassem as experiências de movimentos e afinidades, foi um elemento facilitador da relação entre meninos e meninas durante as aulas. Estas configurações das aulas visibilizavam os aprendizados esportivos discentes como o foco da sua organização, e essa perspectiva não aludia ao discurso essencialista que a priori situava corpos como binários, hierarquizando fazeres. Ao invés disso, focou no processo de aprender esportes e nas possibilidades concretas entre discentes de participar da aula na escola.

5.2.3 Cobranças entre meninos, meninas e docentes

A professora Julia apontou a existência de maiores cobranças direcionadas às meninas na execução dos gestos durante aulas mistas:

Os meninos cobram, “Ah, professora, Aline só fica parada!” Porque tem alunas assim né?! E essa Aline é uma que fica assim. Aí eu falo: “A outra não está parada e você não está passando a bola! Então vamos passar para ela também”. Aí eu fico durante o jogo todo: “Olha! Ela é do seu time! Olha ela livre, passa a bola!” Aí passa a bola para ela e ela deixa a bola cair. Daí eu fico para elas: “Olha lá! Presta atenção! Não vamos deixar essa bola cair!”. Mas também tem meninos que deixam a bola cair, então eu falo “você também não são cem por cento! Olha, está todo mundo aprendendo aqui!” (Professora Julia)

Sua narrativa descreveu uma situação recorrente em aulas mistas, na qual repercutia cobranças que no decorrer do jogo recaiam com mais ênfase sobre os erros das meninas. Embora a relação entre acerto e erro seja algo inerente ao processo de aprender esportes, a ocorrência do erro entre as meninas, segundo a narrativa docente, era algo que resultava em maiores cobranças entre discentes.

A frase final da professora Julia “olha, está todo mundo aprendendo aqui” ecoou como um grito de socorro neste cenário caótico de ensino. A heterogeneidade de corpos e saberes esportivos são recorrentes em uma mesma turma na escola e a descrição acima revelou o quanto cobranças exigiam agires discentes mais elaborados. No entanto, o aprendizado ocorre de modo processual e tornar o jogo interessante entre todos/as demanda tempo.

Segundo a professora Paula, esses momentos mistos auxiliaram inicialmente na

realização de uma avaliação diagnóstica sobre os saberes corporais entre discentes, apontando para percursos de aprendizados que possibilitassem a todas/os construir nas aulas melhores possibilidades de aprender esportes na escola.

5.2.4 Mesmos conteúdos e visibilidades

Todos/as foram consensuais em dizer que os conteúdos a serem ensinados para meninos e meninas são os mesmos, sem distinção de saberes: “o conteúdo que é do feminino é do masculino, nisso não tem diferença” (Professor Nilton). Este pertencimento social que não alude a diferenciações hierarquizadas entre os conteúdos esportivos em si, já continha noções que confrontavam ideias sexistas que porventura poderiam supor que alguns esportes fossem adjetivados como “práticas de meninos”.

Esta perspectiva representa um avanço diante da perspectiva tradicional de ensino, ao não introduzir uma diferenciação entre os conteúdos a serem ensinados. Apesar de ser algo básico, esta posição demarcava uma ruptura com lógicas que estabeleciam fazeres corporais distintos para meninos e meninas, nas quais os meninos ocupavam a quadra de aula jogando futsal e as meninas permaneciam na periferia, realizando “toquinho” de vôlei.

A professora Paula chamou a atenção para não privilegiar somente a utilização de exemplos que visibilizassem homens no esporte, bem como, ao se utilizar de alunos exemplificando movimentos, segundo a professora, era importante buscar meninas que pudessem exemplificá-los também, informando aos alunos que as meninas também são exemplares em demonstrar os movimentos na aula. No sentido da visualização, a professora Denise destacou fazer uso em suas aulas de vídeos com times femininos, se utilizando desse recurso que visibiliza mulheres esportistas no processo de ensino.

Solicitá-las à ação nas explicações sobre os movimentos e visibilizar mulheres nos esportes é algo que atuava situando as meninas como sujeitos dos agires nas aulas. O que diferia, não sendo o conteúdo de ensino, nem as oportunidades, são as estratégias didáticas para o ensino, que se diversificavam na medida em que observavam serem distintos os saberes corporais discentes.

5.2.5 Estratégias de ensino diferenciadas: “ateliês” de aprender esportes, adequação de materiais e utilização de jogos reduzidos

A professora Elaine narrou que trabalha de forma adaptada e com um atendimento mais individualizado com alunos/as que apresentam maiores dificuldades no fazer esportivo durante as aulas. Segundo a professora, esses alunos e alunas se excluem quando as aulas são

organizadas de modo a dividir a turma em dois grandes grupos. A professora Paula também observou que é preciso encontrar meios de estimular discentes com maiores dificuldades e inibições entre as/os demais.

As/os docentes relataram organizar, de modo paralelo nas aulas, breves “ateliês” nos quais alunos/as com maiores dificuldades possam realizar em separado alguns gestos técnicos do conteúdo esportivo abordado de modo a se sentirem seguros e participando das aulas de acordo com suas possibilidades.

Esta foi uma maneira de organização da aula na qual o foco de ensinar a todos/as pudesse estar em exercício, respeitando limites pessoais ocasionais. No entanto, esta estratégia se um torna um problema quando não ocasiona um avanço no aprendizado. Nesse sentido, é interessante adotar objetivos claros com as atividades propostas entre estes alunos e alunas e investir em percursos de aprendizagem que os desafiem em direção ao jogo coletivo, oportunizando caminhar nos níveis de relação do jogo.

No momento inicial da escolarização, a professora Julia demonstrou preferência na utilização de uma bola para cada aluno/a, pois, segundo ela, isso minimizava os conflitos entre as crianças que, nesse momento de sua alfabetização esportiva, identificavam na relação com a bola o desafio de jogar. Essa relação não está diretamente vinculada com a idade cronológica e sim com as experiências de movimentos e a produção autoral do gesto esportivo.

Dentre as dinâmicas de aula para o ensino de esportes, a professora Paula destacou que utiliza bastante “dinâmicas de jogos reduzidos como aquele três contra três, quatro contra quatro” porque desta maneira reduzida alunos e alunas participam de modo mais efetivo. Segundo ela, “se eu não trabalhar também com grupos reduzidos, fica no jogo tudo amontado. Então, é uma estratégia superimportante” (Professora Paula).

A realização de jogos reduzidos no ensino esportivo oferecia às alunas experimentarem situações reais de jogo, sem conter toda a complexidade que dimensiona uma partida esportiva. Segundo Paula, isso estabelecia uma trajetória no ensino, que simplificava situações reais sem retirar dos fazeres os desafios inerentes ao jogo em si, ocasionando facilidades para a compreensão do esporte e sua lógica de se movimentar pelo espaço da quadra nas situações de ataque ou defesa. Também demandavam, de modo dinâmico, a realização de situações de passe e finalização ao alvo.

Certamente outras estratégias didáticas são implementadas pelos/as docentes entrevistados/as. Estas foram algumas pontualmente narradas no momento da entrevista, as quais perspectivam modos de ensinar que dialoga com os contextos de suas ocorrências. A criação de percursos de aprendizagem que ocasionem às alunas e alunos melhores condições

de aprender esportes configuram desafios docentes na construção da educação física escolar.

Considerações finais

Essa tese analisou a educação esportiva que ocorre entre meninas na escola pública a partir da experiência de oito docentes de educação física da rede municipal em Campinas, as/os quais ensinam esportes coletivos às suas alunas durante as aulas escolares. Muito embora os elementos de suas narrativas possam ser comparados com ocorrências em outras localidades, os saberes são sempre locais, constituídos por relações socioculturais que lhes preenchem de significados. Mas o conhecimento que decorre deste estudo permite um alargamento da visão, ao trazer à tona reflexões que, sem acessar essas formas particulares, dificilmente seriam perceptíveis.

Professoras e professores ensinam esportes coletivos às meninas na escola pública. E este ensinamento não foi algo simples. Por mais corriqueiro que seja este conteúdo da educação física nas aulas, entre as/os professoras/es entrevistadas/os, a ação de ensinar meninas esteve demarcada por vários enfrentamentos docentes para oportunizar às alunas aprender esportes na escola.

O enfrentamento primeiro foi também o mais doloroso porque revelou uma situação de desprezo nas aulas. Foi o de vê-las, de enxergar suas necessidades de ensino, de torná-las sujeito nas aulas, de romper com o tempo de “ser ninguém” que persistentemente figurou, nos marcos de uma dominação masculina, pela história das mulheres nos esportes. Não porque elas agem ou se veem assim, não se trata disso. Mas por que meninas têm sido, reiteradamente, situadas como “ninguém importante” nas aulas esportivas demarcadas por hegemonias de gênero.

Principiei a Introdução da tese com conceitos como hegemonia, relações patriarcais, masculinidades hegemônicas, feminilidades enfatizadas e políticas de superfície do corpo. São conceitos produzidos nos campos das ciências humanas, e espero que essa aproximação instigue mais pesquisas em sua direção, a fim de compreender e superar relações sociais desiguais nas aulas de educação física. Foram conceitos fundamentais para as análises das narrativas docentes, da dimensão contestadora dos seus agires na escola pública.

Isso porque contextos escolares, em especial durante as aulas de educação física que tematizam o ensino de esportes, estão marcados por uma hegemonia de gênero patriarcal. O risco dessa afirmação é óbvio: haverá contextos nos quais relações de poder patriarcais não perfaçam ocorrências de gênero nas aulas de educação física. Nestes casos, o risco de ser incompreendida seria uma maravilha. Quisera que, em alguns lugares, nada disso aqui escrito faça sentido. Ou que tudo fosse por demais estranho, distante das realidades cotidianas de

ensino de esportes na escola pública.

As chances de ser incompreendida por estes motivos são poucas, pois desigualdades de gênero nas aulas de educação física escolar tem sido denunciada desde o início de 1990. Diante desse quadro, o desafio com o qual a tese dialogou caminhou no sentido contrário, o de problematizar elementos por demais familiares nas aulas de educação física. Familiaridades que também ocasionam cegueiras diante da perversidade de suas ocorrências. Tratar disso, dessa cegueira momentânea, com relação aos elementos que produzem desigualdades de gênero na prática esportiva de meninos e meninas, talvez seja o exercício mais difícil no momento, o de estranhar o que tem sido familiar na educação física escolar.

Imersas neste estranhamento, as experiências docentes que ocasionaram às meninas aprender esportes coletivos na escola evidenciaram a possibilidade de uma outra prática esportiva neste contexto, não engendradora e/ou contestadora das hierarquias de gênero nos fazeres esportivos, compondo experiências de gênero na educação física que carregavam elementos contra-hegemônicos no corpo, por meio do próprio aprendizado corporal da fisicalidade esportiva entre as meninas. Movimentos específicos como o drible, por exemplo, condensam uma idiosincrasia cultural, figurando indissociáveis as relações entre natureza e cultura na produção do gesto esportivo.

No ofício da profissão, olhar para as ocorrências nas aulas e ser capaz de identificar se os agires estão marcados por relações de gênero patriarcais e, em caso afirmativo, ser capaz de mobilizar ações docentes no sentido de ensinar de modo equitativo todos os alunos e alunas constitui um saber que urge compor os currículos básicos de formação inicial de docentes, caminhando em direção à construção de uma educação física escolar com igualdade de oportunidades de aprender os conteúdos, de modo a não reproduzir no cotidiano das aulas as hegemonias de gênero que assolam nossa sociedade.

Para ensinar esportes coletivos às meninas foi necessária uma ruptura com sentidos hegemônicos de gênero marcados por uma lógica de dominação masculina, a qual expressava também uma feminilidade enfatizada, imbricadas por relações de poder patriarcais. Nesse sentido, tornar os corpos das meninas hábeis nos esportes coletivos configurou agires docentes positivos, contra-hegemônicos, que tencionavam essas relações de poder entre meninas e meninos na prática esportiva escolar. As meninas, ao aprenderem a gestualidade esportiva, se empoderaram fisicamente, ocasionando agires não congruentes com as demandas da feminilidade enfatizada.

Ao ensinar esportes coletivos às alunas, professoras e professores enfrentavam o que ocasionava “ser ninguém” na educação física escolar. “Pequenas” ações docentes,

acionadas repetidas vezes, e quantas vezes fossem necessárias, foram contadas a fim de dizer sobre isso. A postura docente que exigia que todos/as realizassem a aula na quadra era algo que principiava esse enfrentamento. A exigência incidia na participação das meninas, de modo direto, tanto quanto transmitia uma informação que situava o momento da educação física como aula e para todos/as.

Essa exigência também ocorria porque docentes assumiam um lugar na vida escolar entre aqueles/as que ensinavam na escola. Somente exigiam os fazeres discentes porque estavam lhes oferecendo aulas, percursos de aprender. Exigiam de todas/os, porque viam essa necessidade e capacidade em todas/os. Esta consideração traz também uma tristeza, porque pressupõe o seu oposto, que existem docentes que abdicam desse lugar de ensino na escola.

Ao não consentir que discentes deixassem de fazer a aula na quadra, oportunizavam significativas experiências corporais de movimento e lhes informavam sentidos sobre os fazeres corporais como algo insubstituível, pessoal e autoral. As exigências docentes impactavam nos fazeres das meninas e inseriam a aprendizagem do gesto esportivo na dimensão da experiência do corpo em movimento. Ao considerar as pessoas que se movimentam em suas singularidades, meninas e meninos passaram a ser percebidos com distintas experiências corporais de movimentos e como sujeitos agentes no contexto das aulas de educação física.

Docentes relataram que muitas meninas se viam distanciadas das práticas esportivas porque a feminilidade enfatizada presente no contexto escolar não era congruente com as demandas de amplos movimentos nos esportes coletivos: os cabelos soltos e arrumados, as maquiagens em excesso, sandálias escorregadias e roupas apertadas constrangiam sobremaneira os fazeres corporais das meninas, configurando uma estética que não facilitava a elas realizar amplos movimentos e enfrentamentos corporais diversos, nos quais o corpo feminino deixava de ser uma vitrine para agir ativamente nas aulas. A fim de ensiná-las, as/os docentes interagiram com as maneiras como meninas se apresentavam no cotidiano das aulas, considerando seus estilos corporais e estéticos, agindo no estabelecimento de relações com os corpos das alunas pautadas pela eficácia esportiva e não pela beleza.

A constituição dessa outra relação entre o corpo das meninas e os fazeres esportivos ocorria quando docentes lhes solicitavam: vestimentas confortáveis, a utilização de tênis para proteger seus pés quando em contato físico com colegas ou o com a bola, os cabelos presos, para obter respostas rápidas de movimento, a utilização de pouca ou nenhuma maquiagem por causa do suor, a necessidade de unhas mais curtas, etc.

Em contrapartida, lhes ofereciam acessar outras sensações: a de fazer um gol, um drible, arremessar a bola e ver que vertiginosamente ela atingia a rede, e o prazer que tudo isso

poderia proporcionar às meninas, a qualquer pessoa. Os momentos de competição transbordavam essas possibilidades de viver emoções. E também eram momentos nos quais essa relação com o corpo tornado eficaz nos esportes era admirada por um público maior e ocasionava status social às meninas por seus saberes esportivos, transformando o capital físico em capital social na escola.

Isso porque os momentos de demonstração, nos quais as meninas revelavam para um grande público seus fazeres esportivos, configuravam de especial interesse entre discentes. As competições entre escolares foram narradas como algo bastante motivador da aprendizagem, pois esses momentos eram de grande prestígio entre meninos e meninas, e atuavam na valorização das aprendizagens no campo esportivo. Também proporcionavam que o “capital físico”, o bem fazer aprendido nas aulas ocasionasse um “capital social e cultural” entre escolares. Com este mecanismo em ação, o consenso cultural demarcado por uma hegemonia masculina nos esportes é afetado, no sentido de uma constituição mais democrática dessa relação entre discentes e prática esportiva na escola.

Redes de visibilidades a esses fazeres das alunas configuravam apoio social em direção a prática esportiva e isso se tornou especialmente relevante às meninas ao se considerar que não existe de modo estruturado uma rede de apoios sociais que estimule elas a esses fazeres fora do contexto escolar. Tão pouco participar de competições esportivas seja algo facilmente disponível fora das escolas.

Estas constituições estabeleciam outras relações corporais e sociabilidades às meninas que não se restringiam ao corpo como algo a ser admirado, por sua beleza ou instrução. Proporcionavam a elas experiências corporais por meio de sua potência, força, velocidade, inteligência. Deste modo, as/os docentes mudaram a experiência corporal de gênero das alunas.

Nesse sentido, ensinar esportes às meninas lhes proporcionou novas formas de estar e viver o contexto escolar, nos marcos da mobilidade do corpo e do conforto necessário para a realização de diferentes movimentos. À medida que aprendiam esportes, estes cuidados sobre como o corpo se apresentava para as aulas adquiriam sentidos, sendo valorizado por docentes como facilitador de bem fazeres no contexto escolar.

Diante da diversidade de saberes que caracterizam as turmas escolares, as meninas foram situadas como plenas de possibilidades de aprender esportes coletivos na escola. Este posicionamento enfrentava, inclusive, reações adversas entre discentes que, imersos no discurso hegemônico sobre gênero, reproduziam ideias patriarcais nas quais os esportes eram situados como impróprios às meninas exatamente por serem meninas. Isso se fazia mais evidente especialmente no futebol.

Segundo docentes, estes argumentos essencialistas atravessavam os gêneros, sendo utilizados por meninas nos momentos nos quais não queriam fazer a aula, ou quando os meninos desejavam utilizar a quadra ou circunscrever o jogo somente entre eles. As respostas das professoras e professores colocavam em evidência as meninas que praticavam esportes, situando estes fazeres como de pertencimento social entre todas/os.

Deste modo, as meninas foram situadas como agentes nas aulas, evidenciando suas possibilidades de aprender esportes na escola, ao passo que também eram singularizadas no sentido de que, sendo o gesto esportivo autoral e, considerando que meninos e meninas estão sujeitos a uma educação esportiva distinta fora da escola, era de se esperar que as suas constituições corporais se diferenciasssem em muitos aspectos.

Assim, as experiências corporais de movimento ganharam destaques nas narrativas docentes. Suas falas circunscreveram a compreensão de que o corpo aprende fazendo, de modo que, estando muitos meninos mais sujeitos a uma educação esportiva que lhes instigue fazeres fora do contexto escolar, seus corpos irão constituir habilidades esportivas sobremaneira diferentes aos corpos de muitas meninas, menos expostas aos estímulos e possibilidades de implementar práticas esportivas fora da escola.

As diferenças que se desenhavam no chão da quadra entre meninos e meninas foram situadas a partir das distintas experiências esportivas que ocorriam em espaços informais. Meninas e meninos estavam expostos a uma educação do corpo fora do contexto escolar que as/os diferenciava em aspectos consideráveis para as aulas de educação física sobre esportes coletivos. O saber fazer de muitos meninos e o não saber fazer de muitas meninas não aludia a uma natureza corpórea distinta, mas sim às distintas experiências corporais a que estavam sujeitos em suas vidas. Eram, portanto, situacionais.

Esse olhar que incidia sobre os corpos discentes foi fundamental para oportunizar as meninas melhores condições de aprender esportes na escola. A justa noção de que o corpo aprende fazendo tornava todos/as potencialmente bons nos fazeres esportivos. E desafiava as/os docentes em suas maneiras de ensinar meninos e meninas que se apresentavam, em sua maioria, com distintas compreensões sobre o conteúdo esportivo.

Esta perspectiva sobre os corpos revelou proximidades entre docentes e dois movimentos teóricos que se cruzam: os estudos socioculturais sobre o corpo e os estudos de gênero. Proximidades reconfortantes do ponto de vista da produção do conhecimento que se deseja ver disseminada nos fazeres escolares cotidianos.

Ao observar seus alunos e alunas, as/os docentes não se referiram às diferenças enunciadas nos corpos com uma lente de fundo biológica, como efeito de pessoas

biologicamente diferenciadas. Ao contrário, enxergavam discentes com diferentes experiências corporais de movimentos.

Em grande medida, estas questões adquiriram visibilidades na educação física escolar por meio dos estudos culturais e de gênero. O reconhecimento de que os corpos são construtos socioculturais foi impulsionado pelos estudos da educação física que dialogavam com a antropologia social a partir da década de 1980. As noções de que muitas diferenças entre homens e mulheres associadas aos corpos são produzidas sócio culturalmente foi um dos princípios propagados pelos estudos de gênero.

Ambos os princípios conceituais chegaram até o chão da quadra, constituindo percepções docentes sobre as diferenças de saberes e fazeres, nas quais as diferenças, vistas nos corpos de meninos e meninas, são percebidas como diferenças de experiências corporais a serem consideradas no percurso de ensinar esportes a todos/as na escola. Isso também é animador, do ponto de vista da constituição de uma educação física escolar democrática e plural.

No entanto, neste caminhar, ainda persistem desigualdades. A problematização de algumas lógicas hierarquizantes que incidem nas práticas corporais esportivas, ainda não esteve plenamente dimensionada nos cotidianos escolares. Por exemplo, a menina que foi enunciada como “rude” e não como forte, constringendo a expressão da força feminina; ou o temor do docente diante do menino que poderia ser hostilizado pelos demais como “mariquinha” ao revelar fazeres corporais esportivos próximos, iguais ou inferiores aos de muitas meninas (e, portanto, não superiores aos delas). Essa presença de sentidos revelou que nas aulas, algumas diferenças persistem sendo naturalizadas, como binárias e hierarquizadas, e que ainda carecem de maiores problematizações para oportunizar a todas/os boas condições de aprender na escola.

Nesta problematização, pode-se indagar sobre os momentos nos quais os agires docentes na educação física contribuem - ou não - para ofuscar a heterogeneidade entre discentes e constringer aspectos dos fazeres esportivos das meninas e meninos não congruentes com a masculinidade hegemônica e a feminilidade enfatizada. Em especial problematizar as distinções hegemônicas sobre gênero que referendam a ideia de que “meninos são fortes e meninas são delicadas”, pois mesmo diante da ocorrência de força entre meninas, essa noção generificada ainda presente na narrativa docente, situou o gesto da aluna como rude, ocasionando constrangimentos onde se deveria haver educação esportiva em direção ao aprendizado.

Sobre isso, o antigo temor direcionado fortemente às meninas que praticavam esportes e lhes constringiam os fazeres: o medo de que elas se tornassem “maria-homem”, que

na década de 1990 foi circunscrito nos estudos sobre gênero da educação física escolar, não apareceu nas narrativas docentes, evidenciando que, no tocante às relações entre a prática esportiva de mulheres e sexualidade, professores e professoras não reiteraram estigmatizações e buscaram promover uma educação física com iguais oportunidades às meninas.

O mesmo, infelizmente, ainda não pôde ser dito com relação ao menino que demonstrava não saber bem práticas esportivas, pois foram narrados temores de que estes meninos fossem estigmatizados como “mariquinha” ao jogar com as meninas, tendo suas sexualidades questionadas nas aulas. Esses temores constrangiam os meninos e não lhes asseguravam boas condições de aprender esportes na escola, ocasionando exclusões durante a prática esportiva. De modo perverso, o receio de ser visto como “mariquinha” foi também revelador da homofobia nos contextos escolares.

O consenso cultural escolar estava demarcado por hegemonias de gênero patriarcais, o que demandou enfrentamentos docentes para ensinar a todos/as. Algumas situações experimentadas na prática esportiva performativizavam hierarquias de gênero entre escolares, evidenciando que, na cultura escolar da educação física, os saberes e fazeres de muitas meninas ocupavam um lugar de inferioridade diante dos fazeres esportivos de muitos meninos.

Essa colocação discursiva inferiorizante foi narrada como geradora de tensões entre meninos e meninas nas aulas que tematizavam esportes, pois se ser menina às desqualificavam diante dos meninos, sobressaía a recusa delas em se submeter a jogar com eles. Por outro lado, muitos meninos, com maiores experiências, não se preocupavam em inseri-las nos jogos, o que também agravava as tensões entre discentes.

De modo que, em muitos momentos, docentes preferiram separar meninos e meninas para a realização de práticas esportivas coletivas. No entanto, estas separações, ao estabelecer fronteiras entre os gêneros, também dificultou a participação de alguns discentes nas aulas, especialmente dos meninos que teriam melhores oportunidades de aprender ao jogar com meninas (porque seus fazeres esportivos se aproximavam e, deste modo, a prática esportiva não seria dominada por um grupo mais experiente). Estes meninos vivenciaram estigmatizações sociais questionadoras de suas sexualidades, de modo a revelar que ainda há muito que se caminhar para desnaturalizar os sentidos entre menino, sexualidade e prática esportiva na escola e evidenciar a heterogeneidade como elemento que caracteriza discentes em seus saberes e fazeres esportivos.

Algumas meninas que já possuíam saberes hábeis também sentiam algum tipo de constrangimento ao desejarem jogar com eles. No entanto, elas foram incentivadas nestas

situações a ir para o jogo, “a fazer o que gosta”, sem temores de estigmatizações entre docentes. Em grande medida, esse respeito ao fazer esportivo das meninas tem sido conquistado por meio do movimento de mulheres em direção à constituição de direitos sociais iguais.

Aproximar-se da noção de experiência corporal e, portanto, afastar-se da visão naturalizante que associa aos meninos, independente de quem sejam, bem fazeres esportivos e exclui as meninas desta visão de excelência foi um caminho que docentes apontaram para romper com as lógicas discriminatórias na escola. Ao se considerar a heterogeneidade entre discentes, a perspectiva binária e hierárquica do corpo se esvazia diante das múltiplas maneiras nas quais os corpos se apresentam e se constituem.

Deste modo, também a heterogeneidade de saberes e fazeres entre discentes ganhou visibilidades nas narrativas docentes, construindo uma política de superfície que incidia nos corpos discentes por meio das possibilidades de bem aprender esportes entre todas/os, caminhando no sentido de romper com expectativas de gênero binárias que hierarquizavam as práticas esportivas na escola.

Para este ensinamento, docentes narraram a compreensão de que muitos meninos recebiam maiores estímulos para a prática esportiva em espaços informais de educação, o que contribuía para a elaboração de seus saberes e fazeres esportivos. Nas aulas, muitos já estavam familiarizados com certos movimentos e jogos coletivos, ao passo que muitas meninas se encontravam numa prática corporal de introdução a estes saberes e fazeres. Saber fazer a gestualidade esportiva era algo que aproximava muitos meninos da prática, ao passo em que muitas meninas se percebiam em desvantagens por não possuir tantas experiências de movimentos corporais.

As diferenças de saberes e fazeres esportivos entre meninas e meninos nem sempre, nos cotidianos escolares, são percebidas como inerentes a essa complexa rede sociocultural que produz corpos hábeis. De modo que, ao invés de ser percebida a experiência corporal das pessoas como sendo aquilo que produz corpos hábeis e de ser reconhecido que muitos meninos acessam mais facilmente locais de aprendizagem esportiva, o que contribui para essa aquisição de habilidades, a visibilidade de seus corpos mais hábeis terminam por ocasionar uma compreensão que inverte a percepção dessa situação, por meio da noção simplista de que muitos deles são mais hábeis exatamente por serem meninos, conformando uma política de superfície essencializada, binária e hierarquizada sobre os corpos discentes. Ocorria, assim, uma inversão de sentidos que transformava o arbitrário cultural em natural.

Diante dos conteúdos esportivos, os fazeres dos meninos estiveram acompanhados por adjetivos corporais que os qualificavam como mais: mais fortes, mais velozes, mais

corajosos etc. E muitos deles eram isso mesmo. Mas não porque eram meninos, mas sim porque tinham maiores experiências corporais de movimento, as quais elaboravam seus saberes e fazeres.

Foram narradas que as experiências corporais de movimento era o que ocasionava o aprender esportes. E, como as experiências das pessoas podem ser diversas, com elas também se tem lugares de contestação.

Tornar os corpos das meninas hábeis nos fazeres esportivos foi algo que demandou uma estruturação das aulas para oportunizar a elas significativas experiências corporais de movimento na escola. Demandou também a produção de estímulos para elas investirem em seus aprendizados, oportunizando desvencilhar-se dos sentimentos de insegurança que por ventura se faziam presentes diante de suas possibilidades de bem realizar os gestos esportivos na escola.

O lugar comum de significados culturais, nos quais sentidos de gênero eram compartilhados na escola, exigiram posicionamentos docentes que problematizassem as produções desiguais entre meninas e meninos e prática esportiva. Em várias direções se constituíam batalhas cotidianas: no que se refere aos espaços disponíveis para a prática, em especial a quadra e o tempo de sua utilização; em direção ao respeito à qualidade do jogo praticado por meninas; no enfrentamento de ideias nas quais as próprias meninas se percebiam inseguras diante do aprendizado esportivo.

Esse aprendizado tem no corpo o desafio de constituí-lo como hábil, e tem no agir esportivo uma experiência corporal que se distancia dos sentidos de uma feminilidade enfatizada. Assim as dificuldades de muitas meninas em aprender a gestualidade do drible, ou em agir nas cobranças de faltas e penalidades, de se antecipar e posicionar-se de maneira a receber ou interceptar um passe, é algo que não se aprende nas práticas hegemônicas de gênero, as quais posicionam mulheres num lugar de contenção das iniciativas, do gesto e do movimento. Ao ensinar esportes coletivos a elas, as/os docentes lhes proporcionam outras experiências de gênero às meninas.

De modo que as meninas, ao se tornarem hábeis nos fazeres esportivos, se empoderaram de um saber fazer que, nas lógicas de gênero patriarcais, não lhes cabia. O ato de aprender esportes na escola em si já se constitui como subversivo dessas relações hierarquizadas entre os gêneros. Ao ensinar esportes coletivos às meninas, docentes mobilizam práticas pedagógicas de enfrentamento na escola. Por isso, há muitas dificuldades para ensiná-las, mesmo sendo o esporte um conteúdo bastante corriqueiro nas aulas.

De qualquer maneira, a assunção desse outro lugar não hegemônico nas práticas de gênero significou enfrentamentos que subverteram o intrincado arranjo entre fazeres esportivos

e relações de gênero patriarcais na escola. Neste percurso de ensino, docentes entrevistadas/os narraram alguns agires que se fizeram relevantes em suas aulas.

Seus posicionamentos positivos diante dos fazeres esportivos das meninas envolveram encorajamentos direcionados a elas para investirem em seus aprendizados. Ao ensinar esportes a elas e oportunizar a experimentação de situações de competições entre escolares, ocorreu uma ampliação das sociabilidades por meio dos esportes, as quais continham situações de prestígio social e visibilidades aos fazeres das meninas que as situaram nas redes de pertencimento social da prática esportiva. Este fluxo social que alimenta a rede de pertencimentos sociais vinculados aos fazeres esportivos entre meninas apresenta potencial para a transformação das relações patriarcais de gênero nos esportes escolares e pode, inclusive, conquistar a longo prazo uma realidade escolar não engendrada por diferenças entre saberes e fazeres esportivos entre meninos e meninas na escola. As competições escolares que abordavam várias modalidades esportivas também impactaram positivamente nas aprendizagens dos meninos, ao oportunizar entre eles uma ampla alfabetização esportiva.

As aulas de educação física podem contribuir para reproduzir hierarquias entre os fazeres de meninas e meninos nas práticas esportivas escolares, ou contestá-las em direção a construção de uma prática pedagógica da educação física igualitária. No sentido da contestação, pode-se buscar, junto com discentes, agências democráticas nos fazeres entre escolares. Nesta busca, se for necessário, para melhor ensinar esportes a algumas meninas, separá-las num grupo ou, a depender dos saberes incorporados, colocar meninos e meninas em um mesmo jogo é uma questão contingente na qual cada contexto específico responderá à sua maneira.

No entanto, em nenhum caso, deixar de ensinar esportes às meninas é algo aceitável, valendo-se do argumento patriarcal de que “elas não querem”, ou “não se esforçam”. Ou simplesmente não atendendo as necessidades pessoais de movimento, algumas caracterizadas aqui, que singularizam as práticas esportivas de muitos meninos e muitas meninas na escola.

Cada contexto, cada turma de alunos/as expressará suas necessidades de ensino, e saber ler estas singularidades, no que se refere às relações de gênero, é urgente para a prática pedagógica da educação física. Connell e Pearse (2015) afirmaram que existe uma ordem global que generifica as vidas. De modo que, práticas implementadas nas escolas, se não contestarem estas ocorrências que hierarquizam as vidas, seguirão reforçando-as, pois, o lugar comum, essa ordem global, não requer defesas, ele se constitui no funcionamento das instituições patriarcais: Escolas, Esporte, Estado, Religião etc.

Assim, é preciso agir, tomar partido sobre quais caminhos trilhar no ensino da cultura corporal entre escolares. Em grande medida, docentes entrevistadas/os despertaram nas

meninas o gosto pelo fazer esportivo, que envolveu dedicação para aprender e práticas nas quais as meninas adquiriram um prestígio social diante dos demais colegas, visibilizando seus saberes esportivos e oportunizando diferentes emoções, experiências sociais e sociabilidades diversas entre escolares.

Nesse sentido, os caminhos trilhados ampliaram as possibilidades discentes de se relacionar e interagir no mundo. São também conquistas que oportunizaram práticas de diversão entre discentes em um tempo no qual a escola, especialmente para as meninas, se configura como um dos poucos contextos que proporcionam estas experiências de lazer público.

As/os docentes ensinaram esportes coletivos às meninas e com esse ensinamento romperam com históricas relações de poder e dominação da fisicalidade esportiva, ocasionando a elas empoderamento com relação aos fazeres esportivos na escola e agires democráticos na educação física escolar.

Não foram caminhos fáceis, pois demandaram muitos enfrentamentos. Um deles primário, por exemplo, diz respeito às resistências entre alguns meninos em reconhecer que o esporte não lhes pertence, sendo um direito o pleno acesso dessa prática às meninas. Pensar assim é urgente nas aulas, e nas vidas.

As/os docentes aqui entrevistadas/os caminharam em direção a construção dessa situação de igualdade no contexto da educação física escolar. Suas contribuições, com todas as contradições às quais perfazem as vidas, seguem confrontando, na educação física escolar, ensinamentos que possam produzir desigualdades... a essas narrativas, as aspas seguirão em aberto, homenageando a todas/os que enfrentam em seus cotidianos escolares dificuldades e que diante delas não se afastam do desejo primeiro, latente, de ensinar: “é uma batalha, mas eu vejo que está mudando...”

Referências

- ABREU, Neíse G. Meninos pra cá, meninas pra lá? In: VOTRE, Sebastião (Org.). *Ensino e avaliação em educação física*. São Paulo: Ibrasa, 1990. p. 101-120.
- ALTMANN, Helena . *Educação física escolar: relações de gênero em jogo*. São Paulo: Cortez, 2015.
- _____. *Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG. Belo Horizonte.
- ALTMANN, Helena et al. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. *Pensar a Prática* , v. 15, p. 285-301, 2012.
- _____. *Educação física escolar e igualdade de gênero: um estudo transcultural*. Campinas: Unicamp, 2011. Mimeo.
- ALTMANN, Helena; MARTINS, Carlos José. Características do Esporte Moderno segundo Elias e Dunning. In: X SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR , *Anais...* , Campinas, Unicamp, 2007.
- ALTMANN, Helena; FERNANDES, Simone Cecília. Mulher e esporte: palavras iniciais sobre os desafios ao ensino na escola. *Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Sul de Santa Catarina*. v. 8, n. 13, p. 133-148, 2014.
- BENAVIDES, Carmen Millán de; MESA, Angela María Estrada. *Pensar (en) género: Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidadjaveriana, 2004.
- BETTI, Mauro; KUNZ, Elenor et al. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-53, jan. 2007.
- BETTI, Mauro et al.. Fundamentos filosóficos e antropológicos da Teoria do Se-movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, out./dez. de 2014.
- BORDO, Susan. O corpo e a reprodução da feminilidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, A. M. ; BORDO, S. R. (Org.), *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. pp. 19-41.
- BOTELHO-GOMES, Paula; SILVA, Paula . *Sobre os feminismos, o esporte e o potencial pedagógico dessa relação*. *Labrys* , v. 22, pp. 1-12, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2ª ed. Tradução de Maria H. Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- _____. Sobre mal-entendidos e equívocos II. In: Marco Paulo Stigger; Hugo Lovisoló. (Org.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2009, v. 1.
- BRACHT, Valter et al. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. *Movimento*. UFRGS. v. 18, p. 2-28, 2012.
- BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Q. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. *Em Aberto*, v. 26, p. 131-143, 2013.
- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. Tradução de

- Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.
- _____. Gender as Performance: An Interview with Judith Butler. *Radical Philosophy*, 67, Summer 1994. Disponível em: <http://www.theory.org.uk/but-int1.htm>. Acesso em: 08 de mai. 2013.
- _____. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*. UNICAMP. Campinas, v. 26, p. 329-376, 2006.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, no. 3, 2001.
- CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Moderna, 2009.
- CORNELL, Drucilla. Legados conflictivos: Derechos humanos, imperialismo y libertad de la mujer. In: BENAVIDES, Carmen Millán de; MESA, Angela María Estrada. *Pensar (en) género: Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidadjaveriana, 2004.
- CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: nVersos, 2015.
- CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. "Masculinidade hegemônica: repensando o conceito". *Revista Estudos Feministas*, CFH/CCE/UFSC, v. 21, n. 1, p. 241-242, 2013.
- DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. A esportivização da Educação Física no século do espetáculo: reflexões historiográficas. *Revista HISTEDBR*, v. 29, p. 215-232, 2008.
- DAOLIO, Jocimar A Educação Física Escolar como Prática Cultural: tensões e riscos. In: GEPEFIC; DAOLIO, Jocimar (Org.). *Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura*. 1ed.Campinas: Autores Associados, 2010, p. 5-18.
- _____. *Cultura, educação física e futebol*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- _____. *Da cultura do corpo*. Campinas, Papyrus, 1995
- _____. *Educação Física e o conceito de cultura*. 1ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- _____. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v.10, n. 4, p. 99103, 2002.
- DAOLIO Jocimar, VELOZO Emerson. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. *Pensar a Prática* 2008; 11(1), pp.9-16, 2008.
- DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla (Org). *História das mulheres no Brasil*. 9ª. ed., São Paulo: Contexto, 2008.
- DEVIDE, Fabiano Pries. *Gênero e mulheres no esporte: história das mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- GONZÁLES, Fernando Jaime, FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). *Dicionário Crítico de Educação Física*. 3ª edição revista e ampliada, Ijuí:Ed. Unijuí, 2014.
- DICKINSON, Emily. *Não sou ninguém*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.
- DORNELES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, Campinas, Vol. 32, n. 87, p. 187-197, mai-ago 2012.
- DUARTE, Constância Lima. Feminismo e Literatura no Brasil. *Revista Estudos*, São Paulo, vol.17, n.49, Sept./Dec. 2003.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FARIAS, Cláudia Maria de. *Projeção e emancipação das mulheres brasileiras no esporte*, 1932

- 1968. X ENCONTRO DE HISTÓRIA, ANPUH. Rio de Janeiro, 2008.
- FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. *Cadernos Pagu*, UNICAMP, Campinas, n. 17/18, pp. 09-79, 2002.
- FERNANDES, Simone Cecília. *Os sentidos de gênero em aulas de educação física*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas.
- FERNANDES, Simone Cecília, Cadê a bola dona? Ou sobre os sentidos de gênero nas aulas de educação física In GEPEFIC; DAOLIO, Jocimar (Org) . *Educação Física Escolar: Olhares a partir da cultura*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FLORESTA, Nísia, *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- _____. *Opúsculo Humanitário*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- FONTANA, Roseli Cação. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Yara M. de e RUBIO, Kátia (Org.). *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Huicitec, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v.1.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FRANZINI, Fábio. Futebol é "coisa para macho"? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.25, n.50, p. 315-328, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1987.
- GARGANTA DA SILVA, Julio Manuel. O ensino dos jogos desportivos colectivos: perspectivas e tendências. *Movimento*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, 1998.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- _____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Obras e Vidas: o Antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.
- GEPEFIC; DAOLIO, Jocimar (Org.). *Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 5-18.
- GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- GOELLNER, Silvana Vilodre, Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v.13, n. 02, p.171-196, maio/agosto de 2007.
- _____. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. *Tempo*, Niterói, v. 17, p. 45-52, 2013.
- _____. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. *Pensar a Prática*, v. 8, nº1, 2005
- GOELLNER, Silvana Vilodre et al. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. *Revista da Educação Física/UEM Maringá*, v. 21, n. 3, 2010.
- GOELLNER, Silvana Vilodre, Histórias de mulheres no esporte gaúcho: Lea Linhares, a primeira judoca faixa-preta do Rio Grande do Sul. In: GOELLNER Silvana Vilodre; VON MUHLEN, Johanna Coelho (Org.). *Memórias do esporte e do lazer no Rio Grande do Sul*, Porto Alegre: FUNDERGS, 2013, v. 1, p. 77-83
- GÓIS JUNIOR, Edivaldo . O Esporte e a modernidade em São Paulo: práticas corporais no fim do século XIX e início do XX. *Movimento*, UFRGS, v. 19, p. 95-117, 2013.
- GOMES, Paula Botelho. Mulheres e desporto: qual a agenda pedagógica do século XXI? In: III FÓRUM DE DEBATES SOBRE MULHER & ESPORTE. MITOS E VERDADES. Universidade de São Paulo (USP), 2004.
- HILLS, 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, Issue 3, 2007.
- JACÓ, Juliana. *Educação física escolar e gênero: diferentes maneiras de participar da aula*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Unicamp.Campinas.
- JACÓ, Juliana; ALTMANN, Helena, Educação Física Escolar e Gênero: As diferenças entre meninos e meninas nas maneiras de participar das aulas.. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, GÊNERO, DIREITOS E DIVERSIDADES SEXUAL (SIES): TRAJETÓRIAS ESCOLARES, Maringá, 2011.
- JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R.. *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Tradução de Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos tempos, 1997.
- JINZENJI, Mônica Yumi , *Cultura impressa e educação da mulher no século XIX*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- _____. Leitura e escrita femininas no século XIX. *Cadernos Pagu*, UNICAMP, v. 1, p. 367-394, 2012.
- KARUKA, Marina K. A RBCE e os Anais do CONBRACES: o gênero, o sexismo e a Educação Física em suas páginas. 2005. (monografia) – Faculdade de Educação Física. UNICAMP. Campinas.
- LAQUEUR, Thomas Walter. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2001.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº.19, Jan./Apr. 2002
- _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ *O corpo educado*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.
- MAIA, Antônio C. Sobre a analítica do poder de Foucault. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, 7(1-2): pp. 83-103, outubro de 1995.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU-EDUSP, 1974. v.2
- MCCLINTOCK, Anne. *Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. Escola, Currículo e Produção de Diferenças e Desigualdades de Gênero. *Gênero, memória e docência: Cadernos Temáticos SMEC de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2001.
- MIRAGAYA, Ana. As mulheres nos jogos olímpicos: participação e inclusão social. In:
- MISKOLCI, Richard. *A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização*. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, no.21, p.150-182, jan./jun. 2009,.
- MOORE, Henrietta. Compreendendo sexo e gênero. Do original em inglês: “Understanding sex and gender”, In: Tim Ingold (ed.), *Companion Encyclopedia of Anthropology*. Londres, Routledge, 1997, p. 813-830. Tradução de Júlio de Assis Simões exclusivamente para uso didático. Mimeo
- MORAES, Enny Vieira. *As mulheres também são boas de bola: histórias de vida de jogadoras baianas (1970-1990)*. 2012. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo
- MOURÃO, Ludmila. Representação social da mulher brasileira nas atividades físico-desportivas: da segregação à democratização. *Revista Movimento*. Ano VII- No. 13, 2000/2.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, 2000.
- OLIVEIRA, Rogério Cruz de, Na periferia da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola. Tese (Doutorado em Educação Física). 2010. Faculdade de Educação Física,

- Unicamp.Campinas.
- _____. Não levo jeito, professor..., In: GEPEFIC; DAOLIO, Jocimar, (Org.). *Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Na “periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola. *Revista Pro-Posições*, v. 25, n. 2 (74) pp. 237-254 | maio/ago. 2014.
- PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: EDUSC, 2005.
- PISCITELLI, Adriana, Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, v. 11, n. 2, pp. 263-274, jul/dez. 2008.
- _____. Re-criando a (categoria) mulher? In : Algranti (org.). *A Prática Feminista e o Conceito de Gênero*. Textos Didáticos. São Paulo, IFCH/Unicamp, 2002.
- SECRETARIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MULHERES. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM). Brasília, 2013.
- _____. Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM). Brasília, 2014
- RODRIGUES, Carla. Diferença sexual direitos e identidade: um debate a partir do pensamento da desconstrução. *Cadernos Pagu*, UNICAMP, Campinas, nº.34, Jan./Jun 2010.
- _____. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. *Sexualidad, Salud y Sociedad*. Rio de Janeiro, v. 10, pp. 140-164, 2012.
- ROMERO, Elaine. *Estereótipos masculinos e femininos em professores de Educação Física*. 1990. Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ROSA, João Guimarães. *Manuelzão e Miguilim: (Corpo de Baile)*. 11ª.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- ROVERI, Fernanda; SOARES, Carmen Lúcia . Meninas! Sejam educadas por Barbie e com a Barbie.... *Educar em Revista*, v. 41, p. 147-163, 2011.
- RUBIN, Gayle. *O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo*. Recife: SOS – Corpo, 1993.
- RUBIO. Kátia (Org.). *As mulheres e o esporte olímpico brasileiro*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- SALIH, Sara. *Judith Butler e a teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul./dez., p. 71-99, 1995.
- SCOTT, Joan Wallach. O enigma da igualdade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(1): pp.11-30, janeiro-abril/2005.
- SOARES, Carmen Lúcia. As roupas destinadas aos exercícios físicos e ao esporte: nova sensibilidade, nova educação do corpo (Brasil, 1920-1940). *Pró-Posições*, UNICAMP, v. 22, p. 67-80, 2011.
- _____. Elegantemente vestidas: a educação do corpo feminino e as roupas esportivas. (1920-1940). *Labrys*, v. 20/21, p. 20-30, 2012.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, Agosto/99.
- SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. *Cadernos Pagu*, UNICAMP, Campinas, v. 26, pp. 169-200, 2006.
- SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. *Futebol como projeto profissional de mulheres: interpretações da busca pela legitimidade*. 2013. Tese (Doutorado em Educação Física)

- Faculdade de Educação Física da Unicamp. Campinas, SP.
- SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. A prática do futebol feminino no ensino fundamental. *Revista Motriz*, Rio Claro, SP. Vol.8 n.1, pp.1-9, Jan-Abr 2002.
- SCHPUN, Mônica Raisa, *Beleza em Jogo: cultura física e comportamento em São Paulo nos anos 20*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- UCHOGA, Liane Ap. Roveran. *Educação física escolar e relações de gênero: Risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos*. 2012. Dissertação (Mestrado em ??), FEF? (UNICAMP). Campinas.
- VAGO, Tarcísio Mauro. *Histórias de educação física na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.
- VALPORTO, Oscar. *Atleta, substantivo feminino. As mulheres brasileiras nos Jogos Olímpicos*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2006.
- VIGARELLO, Georges. Virilidades esportivas. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; *História da Virilidade: a virilidade em crise? Séculos XX-XXI*. Petrópolis: Vozes, 2013. v.3.
- WACQUANT, Loïc. *Corpo e Alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2002.

Anexo I

Roteiro para entrevistas

Pesquisa: Gênero e Poder na escola: O ensino de meninas nas aulas de educação física

Pesquisadora: Simone Cecilia Fernandes

Orientadora: Helena Altmann

A metodologia adotada para as entrevistas nesta pesquisa qualitativa dizem respeito ao formato semi-estruturado, o qual estabelece um conjunto de questões que compõem um roteiro a ser seguido durante as entrevistas, assegurando uma unidade de temas diante do conjunto de entrevistas a serem realizadas, sem a intenção de engessar o momento da investigação. Nesse sentido, formulamos quatro blocos de questões que compõem o conteúdo a ser investigado nas entrevistas com professores/as da rede pública de Campinas, SP.

Bloco I - A participação das meninas nas aulas de educação física e sua relação com o aprendizado corporal.

O senhor/ A senhora poderia me descrever como são suas aulas? Em que local ocorrem? Quais conteúdos são trabalhados?

Como o senhor/ a senhora observa a participação de alunos e alunas nas aulas de educação física?

Há diferenças na participação de meninos e meninas? Como se manifestam?

Como o senhor/a senhora lida com essas diferenças?

Quais são as maiores dificuldades relacionadas ao ensino das meninas nas aulas?

Tais dificuldades também estão presentes no ensino dos meninos?

Quais são os conteúdos mais solicitados nas aulas?

Há diferenças entre os conteúdos solicitados por alunos e alunas?

Como é a relação entre meninos e meninas durante as aulas?

O senhor/ A senhora acha importante para as meninas aprender práticas esportivas na escola? Por quê? E para os meninos?

Bloco II – Especificando o movimento corporal e as aprendizagens de meninas e meninos durante as aulas e suas influências.

O senhor/A senhora observa diferenças quanto à aprendizagem corporal de meninos e de meninas? Como se manifestam nas aulas?

Há situações da aula em que essas diferenças não são importantes? Em quais momentos?

De que formas reagem diante de um novo conteúdo, nunca antes trabalhado?

No que se refere ao esporte, o senhor observa diferenças entre meninos e meninas quanto ao saber fazer o movimento corporal?

E no que se refere ao entendimento da lógica do jogo?

E sobre a técnica empregada? E no que se refere à tática?

Como é a capacidade de organização dos alunos nas aulas? Há diferenças entre meninos e meninas quanto a isso?

Diante do erro e da derrota, como reagem?

Como é a cobrança entre eles na busca dos objetivos comuns durante um jogo?

Quais posições ocupam frente aos desafios do jogo? Por exemplo, com relação ao drible, à cobrança de um pênalti, de um lateral, aos posicionamentos de ataque e de defesa, etc.

No decorrer das aulas há alunas que se destacam? Por quais motivos? E alunos?

As lideranças que se constituem nas aulas de educação física influenciam os demais alunos? De que maneira?

Esses alunos e alunas possuem alguma experiência externa à escola mais específica de algum esporte? Ou se destacam sem tais experiências?

Há lugares em que meninas e meninos possam treinar no bairro? São públicos ou privados? É possível encaminhar para locais de treinamento os alunos que apresentam interesses por determinados esportes?

Bloco III: As conquistas das meninas e o processo de ensino; repercussões destas conquistas na escola quanto ao ensino das meninas e o seu empoderamento corporal.

O senhor/ A senhora conquistou vitórias nos jogos escolares com suas equipes femininas. Como tem sido a participação do senhor e da escola no JEM?

Como foi o processo de formação das equipes na escola?

Havia treinos das modalidades? Durante as aulas ou extracurriculares? Como eram? Eram separados entre meninos e meninas?

Quais estratégias você mobilizou para ensiná-las? Destaca alguma que foi muito importante?

Ao que atribui este sucesso delas nos JEM?

É uma conquista atrelada a um ou mais méritos individuais das atletas ou a vitória deve ser creditada

à equipe como um todo? Por quê?

Sendo individual, quais efeitos isso tem na coletividade?

Essa conquista repercutiu na escola? E nas aulas de educação física? De que maneira?

De que maneira?

Essa experiência positiva repercutiu na aprendizagem das meninas durante as aulas? De que maneira?

As conquistas das meninas nos JEM interferem na relação entre meninos e meninas durante as aulas?

De que maneira?

Havia torcida na escola na perspectiva desse sucesso?

Como foi a atuação da gestão escolar nos JEM?

Como foi a participação das famílias?

Bloco IV: reflexão sobre os princípios de equidade de oportunidades entre meninos e meninas.

Sabe dizer se as meninas praticam atividades corporais fora da escola? Quais? Em que local? E os meninos?

Há campeonatos na escola?

As mesmas modalidades são oferecidas aos meninos e meninas? Por quê?

Durante o recreio, os alunos costumam jogar? E as alunas? Por quê?

Como isso tem relação com a aprendizagem corporal?

Gostaria de relatar algo mais?

Caso o senhor/ a senhora se lembre de algo posterior à entrevista que gostaria de anexar a ela é possível fazê-lo, assim como após a entrevista estar transcrita também é possível ler e alterá-la, caso deseje fazê-lo.