

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

CAROLINA MACIEL SOUZA

**RELAÇÕES DE GÊNERO E
EDUCAÇÃO FÍSICA:
“visão de jogo” e beleza**

Campinas
2009

CAROLINA MACIEL SOUZA

**RELAÇÕES DE GÊNERO E
EDUCAÇÃO FÍSICA:
“visão de jogo” e beleza**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Graduação) apresentado à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Licenciada em Educação Física.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Helena Altmann

Campinas
2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

So89r	Souza, Carolina Maciel. Relações de gênero e Educação Física: “visão de jogo” e beleza / Carolina Maciel Souza. -- Campinas, SP: [s.n], 2009. Orientadora: Helena Altmann. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. 1. Gênero. 2. Corpo. 3. Tática. 4. Beleza física. 5. Educação Física. I. Altmann, Helena. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título. dilsa/fef
-------	--

Título em inglês: Gender relations and physic education: “vision of game” and beauty.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Gender; Body; Tactics; Physic Education; Beauty.

Banca Examinadora: Eliana Ayoub; Helena Altmann.

Data da defesa: 10/12/2009.

CAROLINA MACIEL SOUZA

**RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA:
“visão de jogo” e beleza**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendido por Carolina Maciel Souza e aprovado pela Comissão julgadora em: 10/12/2009.

Prof^a. Dra. Helena Altmann
Orientadora

Prof^a. Dra. Eliana Ayoub
Banca

Campinas
2009

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família, a meus amigos e às minhas amigas, aos docentes e às docentes que me ajudaram no caminho, a todas e todos que ultrapassam as barreiras do preconceito para ter seus sonhos realizados e, acima de tudo, à minha mãe e a meu pai, sem todos/as eles/as, eu não estaria aqui...

Agradecimentos

Não poderia, eu, ter escrito este trabalho, com os mesmos olhares, com os mesmos termos e com o mesmo empenho se estivesse sozinha nessa caminhada.

Uma idéia é compartilhada entre inúmeras visões, diversos mundos e, melhor, é fruto das experiências que trocamos dentre tantas conversas, nas rodas de amigos, nas rodas acadêmicas e nos textos que lemos dos/as autores/as que iniciaram o discurso sobre o tema.

Agradeço, primeiramente, à Helena Altmann que me orientou com muita atenção, acompanhando-me de perto, dando-me amparo quando preciso e me estimulando a querer, sempre mais, melhorar meu trabalho. Agradeço também por ter-me ensinado o que é gênero e por ter iluminado as idéias que eu possuía em mente, mas não sabia o que eram, ao falar de seu trabalho durante uma aula em uma das disciplinas da FEF. Sou imensamente agradecida, também, pela proximidade com que me orientou, por ter passado horas em suas salas arrumando meu trabalho, ouvindo sua ajuda e rindo de casos e acontecimentos alheios.

Agradeço à Simone, pelas conversas, pelos almoços, por compartilhar comigo seu conhecimento e experiência com o assunto, por ter me aberto as portas de suas aulas, por ter me aberto os olhos para as questões que estavam em meu nariz e por ter me ajudado, sem pedir nada em troca, de todas as formas. Agradeço muito por ter me engrandecido, orgulho-me muito de seu trabalho como educadora e por ter feito parte dele alguns dias, como minha supervisora de estágio.

Agradeço a toda comunidade escolar, na qual realizei a pesquisa, pelas portas que me deixaram abertas e pela grande disposição em me ajudar. Nunca aprendi tanto, como quando em campo nela. “Deu pano pra manga” as horas enfiadas nesta pequena instituição.

Agradeço ao Harian por ter lido cada capítulo de minha monografia à medida que eu ia escrevendo, indicando-me leituras e me ajudando a corrigir os erros que, aos meus olhos, estavam invisíveis.

Agradeço ao Paulo Henrique, vulgo PH, meu amigo desde os nossos primórdios na faculdade, companheiro de vida, de idéias, de caminho. Tê-lo ao lado é uma força a mais.

Agradeço ao Rodrigo, Guilherme Máximo, Guilherme Lopes, Jefferson, Lucas Trevisan, Lucas Faria, Plínio e Everton, meus grandes amigos que em horas difíceis estiveram do meu lado, colocando-me serena. E que em horas felizes me expandiram. Sem eles eu não seria quem sou.

Agradeço às companheiras de equipe, e às minhas irmãs, adotadas por mim, Cici, Júlia, Dani, Thálita, Stephs, Bia, Rebeca, Sol e Fernanda, presentes diariamente na minha vida, companheiras de almoço, de jogos, de baladas, de distração e de momentos anti-stress, fruto do longo processo de escrita.

Agradeço à Ana Paula (“Selvagem”) por ter entrado tão rapidamente em minha vida e ter cedido sua cota de impressão para que eu pudesse dar vida a essas páginas.

Agradeço às meninas do grupo de pesquisa CORPO que me ajudaram com sugestões valiosas a progredir com o texto num momento em que eu já estava cega da mente: Aline, Marina, Liane, Liliane, Juliana e Evelise.

Agradeço também à professora Eliana Ayoub, mais uma integrante do grupo de pesquisa que, mesmo sem querer, com suas idéias, aulas e discursos, despertou em mim idéias infinitas além de corriqueiros pontos de interrogação. Além disso, por ter também aceitado com grande receptividade ao meu convite para integrar a banca julgadora de minha monografia.

À Silvia, por ter me dado grandes idéias, muita força e muitos conselhos nesta minha caminhada e por permanecer longos minutos comigo ao telefone me instruindo no projeto de mestrado. Com sua ajuda pude ganhar energia e luz para dar prosseguimento aos meus estudos.

Agradeço MUITO à professora Mara Patrícia, que me compreendeu e me incentivou a mudar de lado, das biológicas às humanas e que, a cada pedido, dava um jeito de me atender e agilizar o que venho buscando dentro desta Universidade.

Agradeço aos integrantes do FISEX, onde passei quase três anos enfiada, que me entenderam durante minha mudança de rumo, dando-me espaço e liberdade para tal. Agradeço em especial à Giovana, que em muitas de nossas conversas me levou para cima, deu-me apoio e incentivo desigual na minha caminhada.

E, por último, agradeço à fonte de tudo, à farinha do meu mesmo saco, a meu pai e à minha mãe, pessoas lindas que dariam a alma para eu conseguir chegar onde quisesse. Pessoas que fazem de tudo para eu estar, aonde estou. Sem eles nada eu seria.

SOUZA, Carolina Maciel. **Relações de gênero e educação física:** “visão de jogo” e beleza. 2009. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RESUMO

Este trabalho buscou compreender as construções de gênero, nas aulas de educação física e relacioná-las à ampliação ou restrição de experiências com práticas corporais de meninos e meninas. Para isso, foi realizada uma pesquisa etnográfica, em uma escola estadual, em duas turmas de 8ª série na cidade de Campinas-SP, durante as aulas de educação física. Autores (as) têm mostrado que as formações culturais – da escola, do/a professor/a, do/a aluno/a, do ambiente e da sociedade - desempenham papel crucial nas relações entre gêneros, influenciando o desenvolvimento de corpos femininos e masculinos e a formação e/ou quebra de fronteiras dentro do ambiente analisado, tais como Guacira Louro, Helena Altmann, Silvana Goellner etc. Investigações sobre as relações de gênero tornam-se cada vez mais importantes, pois evidenciam haver diferenças na construção dos corpos entre meninos e meninas no contexto escolar, em especial nas aulas de educação física, por meio de *verdades estereotipadas* nas relações sociais, restringindo e/ou ampliando possibilidades. Desta maneira, foi investigado, interpretado e relacionado as concepções culturais promulgadas pela instituição de ensino observada, pelo/a profissional de educação física e pelos/as alunos/as que compuseram estas relações no ambiente escolar, através de observações e de entrevistas semi-estruturadas aplicadas sobre a população. Assim, os dados coletados foram analisados por meio de um embasamento teórico antropológico – a etnografia -, utilizando a cultura, definida por Clifford Geertz (1989), como meio de subsidiar as relações entre significados, ações e concepções, observados e relatados durante a pesquisa. Foi possível observar durante a pesquisa em campo, que há possibilidades diversas em mexer nas relações de gênero e que muitos foram os meios, através dos quais, houve esses movimentos: a relação entre resistência e poder e o desenvolvimento de inteligências táticas em aulas, cujos conteúdos eram os Jogos Desportivos Coletivos (JDC). Além disso, observou-se uma grande diferença entre meninos e meninas: enquanto um lado se preocupava com o desenvolvimento esportivo, o outro com o culto à beleza.

Palavras-Chaves: Gênero; Corpo; Tática; Beleza; Educação Física

SOUZA, Carolina Maciel. **Gender relations and physic education**: “vision of game” and beauty. 2009. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ABSTRACT

This study aimed to understand the construction of gender in physical education classes and relate them to the extension or restriction of experience with bodily practices of boys and girls. For this, we conducted an ethnographic research in a state school, two classes of 8th grade in the city of Campinas, SP, during physical education classes. Authors (as) have shown that cultural formations - the school, the teacher to, owned the pupil, the environment and society - play a crucial role in relations between the sexes, influencing the development of male and female bodies and training and / or breach of boundaries within environmental analysis, such as Guacira Louro, Helena Altmann, Silvana Goellner etc. Research on gender relations become increasingly important as they show no differences in the construction of the bodies of boys and girls in the school context, especially in physical education classes, through stereotypical truths in social relations, restricting and / or expanding possibilities. Thus, we investigated, interpreted and related cultural conceptions promulgated by the school observed up by the professional physical education and by / the students / who formed these relationships in the school environment through observations and semi-structured interviews imposed on the population. Thus, the data collected were analyzed using a theoretical anthropology - ethnography - using culture as defined by Clifford Geertz (1989) as a means of subsidizing the relationships between meanings, actions and assumptions, observed and reported during the study . It was observed during the fieldwork, there are several possibilities to move in gender relations and that many were the means through which, these movements were: the relationship between resistance and power and the development of tactical intelligence in lessons whose contents Sports Games were the Collective (JDC). Moreover, there was a big difference between boys and girls: while one side was concerned with the sports development, the other with the cult of beauty.

Keywords: Gender; Body; Tactics; Beauty; Physic Education

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EF	Educação Física
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
JDC	Jogos Desportivos Coletivos
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
FEF	Faculdade de Educação Física
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	14
2 O CAMPO E SUAS IMPLICAÇÕES.....	21
3.1 Etnografia e cultura.....	21
3.2 Um universo plural.....	25
3.3 Dizem que a escola é a nossa segunda casa.....	27
3.4 Duas oitavas, dois mundos diferentes.....	29
3.5 A professora.....	36
3 CORPOS ESPORTIVOS E CORPOS BELOS	40
4 INTELIGÊNCIAS TÁTICAS E GÊNERO.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICES	73
A: Entrevista com a vice-diretora.....	74
B: Entrevista com os/as alunos da oitava A.....	75
C: Entrevista com os/as alunos da oitava B.....	77
D: Entrevista com a professora de educação física.....	79

Introdução

É do mundo que minhas questões sobre diferenças de gênero inquietaram minha mente. É do ver, vivenciar, presenciar que as perguntas vieram de encontro a mim. Digo que não criei um problema de pesquisa, mas que ele, desde o primeiro momento que ouvi falar de estudos de gênero, rodeou meus pensamentos. Posso exemplificar diversas situações conflitantes com as quais me deparei desde muito pequena, por ser uma menina que, inserida num ambiente onde a relação de poder era exercida principalmente pelos meninos, defrontou-se com as implicações de “invadir” um espaço que não lhe pertencia (segundo a concepção deles), ao provar a singularidade de habilidades no futebol, entre mim – uma menina - e eles.

O processo se desencadeou de forma muitas vezes desagradável, devido ao preconceito e à cultura que rodeava o ambiente onde cresci e desenvolvi minhas habilidades. Se eu pedisse para jogar, não poderia, porque era menina. Se eu jogasse bem, era chamada de “sapatão”, “maria-homem”, dentre outros nomes depreciativos, com os quais aprendi a conviver. Sofri inúmeras influências devido a todas as complicações pelas quais tive de passar para, enfim, fazer aquilo que gostava, com o mínimo de respeito daqueles que, na hierarquia daquele momento e espaço, exerciam o poder. E foi também, exercendo o poder, resistindo, tendo que jogar muitas vezes melhor do que eles, que consegui atingir meu objetivo.

Se por um lado transpus inúmeras *barreiras* e alcancei o respeito e admiração daqueles que me discriminaram, há dificuldades em resistir a esse fogo, porém há quem o faça. Trago aqui alguns relatos de jogadoras da seleção brasileira de futebol que tiveram de vencer inúmeras barreiras para conseguir chegar aonde chegaram: “A goleira Andréia fugiu de casa aos 16 anos para jogar futebol. A meia-atacante Marta brigou várias vezes com meninos na infância por causa do esporte. Já Kátia Cilene se vestiu de garoto aos 13 anos para jogar ao lado dos “moleques” o seu primeiro campeonato”¹.

¹ Cf. RANGEL, Sérgio. **Brasil x EUA é ditado por contrastes culturais**. Folha de São Paulo. Cadernos de Esportes. 26.07.09. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk2607200711.htm> Acesso em: 10.04.09.

Por outro lado, a situação pode se inverter. Já presenciei inúmeras vezes em minha vida escolar meninos sendo excluídos de participar das modalidades esportivas em função de sua pouca habilidade para as atividades ditas “masculinas”. Trata-se de um jogo em que ou se reafirmam as normas ou estas, por sua vez, tornam-se fronteiras passíveis de serem cruzadas, por meio da prática corporal.

Em seu texto de monografia, Rodrigo Rosa (2008) traz à tona relatos de situações que remontam o contexto histórico e social a que o preconceito se manifesta dentro do esporte (sendo este apenas um dos inúmeros segmentos da educação física). Em uma de suas explicitações, admite ter *se* excluído de uma partida de voleibol pelo colégio em que estudava devido à manifestação homofóbica de alguns integrantes da torcida:

[...] jogando voleibol pela escola em que estudava, em um campeonato regional, fui alvo da cantoria homofóbica da torcida adversária. Entoavam “Olha a cabeleira do Zezé...será que ele é...será que ele é...bicha!” e muitos outros vocábulos/xingamentos que acabaram por desestruturar-me a ponto pedir para que fosse substituído. Pensei que deixar a quadra e não mais contribuir diretamente para a busca da vitória do meu time pudesse aplacar a sanha daqueles 4 ou 5 meninos, mas estava enganado. O jogo deixou de importar para eles e a perseguição a mim, ou à bicha da vez, prosseguiu até a intervenção de um dos organizadores.

Pensando em todos estes contrapontos, tão comuns à realidade em que vivemos que me atento a entender como essas fronteiras se constroem dentro das aulas de educação física e como esta propicia o cruzamento destas fronteiras a partir das práticas corporais e da influência de professores/as e alunos/as. Pois, a meu ver, há uma rede de “pré conceitos” que (re)produzem as diferenças e as igualdades entre as relações de gênero.

Diante disso, inúmeras perguntas percorreram minha mente e o problema que me inspira a projetar um estudo sobre o tema poderia se alargar em uma lista imensa de questões: Como, quando e porque valores culturais de gênero investem na produção de significados? Como a escola, como formadora de cidadãos, age frente a isso? Como as aulas de educação física produzem fronteiras e permitem ultrapassá-las? Quais fronteiras de gênero as práticas corporais propiciam? Quais as possibilidades de permutar entre as fronteiras, as aulas de educação física produzem? Como docentes e alunos/as intervêm neste processo? Qual é a bagagem cultural que baseiam suas ações, suas crenças, seus por quês?

Neste estudo, então, procurei não somente compreender as construções de gênero nas aulas de educação física e relacioná-las à ampliação ou restrição de experiências com

práticas corporais de meninos e meninas, como também *exibir* e *contrapor* este processo multifacetado, explicitando que, ao mesmo tempo em que há a construção de fronteiras e o impedimento de inúmeras possibilidades, há também as conquistas, as transposições e as modificações de valores sociais consagrados em nosso patrimônio histórico cultural, tal como nas aulas de educação física.

Para isso é preciso compreender as diferenças de gênero nas aulas de educação física como fronteiras que constantemente são construídas e cruzadas. Como já exemplificado anteriormente, há quem resista às normatividades e faça esse percurso entre o “normal” e o “diferente” assim como há as implicações e as dificuldades em se percorrer tal caminho.

[...] por exemplo, na sociedade brasileira do século XIX, é necessário dizer que a vida escapa e que as fronteiras da interdição foram e são frequentemente rompidas. Naquele tempo, diferentes mulheres do campo e da cidade inseriram-se em diferentes práticas corporais, esportivas ou não, cuja demanda de esforço físico era intensa, não só nas atividades de trabalho como nas de lazer. Carregar peso, limpar, fazer longos percursos a pé, atuar nas colheitas, manejar maquinários pesado, jogar futebol, lutar, fazer piruetas e lançar-se ao vazio num vôo de trapézio eram atividades rotineiras de um grande número de mulheres que nem por isso deixaram de ser mulheres ou sucumbiram frente às exigências da força física (LOURO, NECKEL e GOELLNER, 2003, p. 31-32).

Portanto, este estudo tem como objetivo analisar as construções e os cruzamentos de fronteiras de gênero, por meio das aulas de educação física, bem como pelos seres que a compõe. Compreender o porquê, o como e quando estas fronteiras são firmadas e rompidas. Entender de que forma as práticas corporais, os/as professores/as e os/as estudantes intervêm nesses processos de modo a aumentar as barreiras ou permitir que as ultrapasse. E perceber as nuances envolvidas neste meio, como fronteiras a serem vencidas, modificadas ou reafirmadas.

1 Gênero e Educação Física

Se abrimos os dicionários para ler as definições que remetem ao termo “gênero”, encontraremos significados dos mais diversos...

gê.ne.ro

*sm (lat *generu, por genus)* **1** Grupo de seres que têm iguais caracteres essenciais. **2** *Lóg* A classe que tem mais extensão e portanto menor compreensão que a espécie. **3** *Biol* Grupo morfológico intermediário entre a família e a espécie. **4** *Gram* Flexão pela qual se exprime o sexo real ou imaginário dos seres. **5** *Gram* Forma do adjetivo ou pronome com relação ao gênero dos nomes a que se refere. **6** Agrupamento de indivíduos que possuem caracteres comuns. **7** Espécie, casta, raça, variedade, sorte, categoria, estilo etc. **8** Qualidade, espécie, modo. **9** *Lit e Bel-art* Maneira característica de expressão que distingue as obras de um autor ou dos autores de uma época. **10** Assunto ou natureza comum a diversas produções artísticas ou literárias. **11** Subdivisão das belas-artes. **12** *Ret* Divisão e classificação dos discursos de acordo com os fins que se têm em vista e os meios empregados. **13** *Pint* O que representa uma cena doméstica ou da vida cotidiana. **14** *Com* Tudo aquilo que representa um valor monetário, por oposição a espécie (moeda) (Dicionário Michaelis).

E estes significados, por sua vez, trazem consigo uma história, um passado e sofrem influência das dinâmicas representações simbólicas às quais estão submetidos, passíveis de serem modificados, somados, lapidados. São processos! Processos intermináveis e intermitentes, tentando conceituar o termo gênero, no sentido de buscar compreender as construções de feminilidades e masculinidades, de um ponto de vista histórico, cultural e social, foco desta pesquisa. No entanto, no dicionário não há uma definição próxima a maneira como as ciências humanas passaram a utilizar esse conceito a partir da década de 1980.

Assim como afirma Joan Scott (1995), é preciso se atentar ao passado para dar conta de um emaranhado de esferas formadoras de uma categoria, defendida por ela, como sendo “útil de análise histórica”. Diante da busca por desvincular do determinismo biológico as diferenças sociais construídas entre homens e mulheres, o conceito de gênero surgiu dos movimentos feministas que buscavam legitimar os estudos sobre a mulher de uma forma mais acadêmica e menos de luta política. Além disso, preconizou-se em romper com esta polaridade, entendendo que estes pólos se inter-relacionam, e um está submetido ao outro. Isto é, não se pode

pensar em masculinidades, sem se referir às feminilidades e vice-versa, uma vez que ambos se configuram como produtos e formas mutáveis ocupando o mesmo espaço.

Fruto de uma intersecção, o gênero, aqui descrito, passa por momentos e por visões distintos. Primeiramente, ancoradas na idéia do determinismo biológico, as diferenças entre masculino e feminino eram causadas pela biologia e produzidas por elas, Linda Nicholson (1999) explica que o essencialismo biológico vai dizer que “a distinção masculino/feminino, na maioria de seus aspectos essenciais, era causada pelos ‘fatos da biologia’, e expressada por eles” (p.10).

Linda Nicholson (1999) em seu artigo “Interpretando o Gênero” explicita que o termo gênero, primeiramente, começou a se difundir pelas feministas para distingui-lo do conceito de “sexo”, quando esta pauta se resumia somente à biologia humana. Não pretendo ir a fundo nesta discussão (sexo e gênero), mas como efeito reflexivo e como referencia a autora, este conceito (o de gênero) passou por fases de acomodação enquanto ainda em desenvolvimento. Num segundo momento, buscou-se entendê-lo com sendo resultado de diferenças de formação do caráter social, enquanto masculino/feminino, frutos também de uma diferença sexual. Isto é, o biológico vinha como o núcleo de onde se constituíam as diferenças culturais, atuando como um “porta-casacos”, explicado por ela como sendo o “fundacionalismo biológico”.

Em outras palavras, ainda vêem o biológico como um “dado” no qual as características específicas são “sobrepostas”. Um “dado” que fornece o lugar a partir do qual se estabelece o direcionamento das influências sociais. A aceitação feminista dessas proposições significava que o “sexo” ainda mantinha um papel importante: o de provedor do lugar onde o “gênero” seria supostamente construído. (NICHOLSON, 1999, p. 11).

No entanto, além de os casacos possíveis de serem colocados sobre este “cabide” diferenciarem-se em formas, tamanhos, cores, etc., o “cabide” *também* vai se diferenciar, afinal uma mulher se diferencia da outra, bem como um homem não é igual ao outro. Os seres humanos se diferenciam entre si em cor, classe social, tamanho, forma, desejos, etc., não basta ser-nos sobrepostas culturas. Isto é, há “objetos”, “casacos”, “cachecóis” que não se modulam ao “cabide”, como há “cabides” que não os comportam, bem como pode ocorrer o contrário e até mesmo haver uma adaptação e encaixe entre eles ao se interrelacionar. Em seu texto, Nicholson faz referência ao que trago aqui, dizendo o seguinte: “Defendo que a população humana difere, dentro de si mesma, não só em termos das expectativas sociais sobre como

pensamos, sentimos e agimos; há também diferenças nos modos como entendemos o corpo” (1999, p. 14). Isto é, ela explica duas formas de se compreender gênero distintas, porém, defende a individualidade de cada um, não sendo, portanto, o sexo um porto-seguro de onde as diferenças culturais se constroem.

Entretanto deve-se pensar que, antes de se produzirem as teorias, estas, por si só, passavam por contextos e momentos históricos distintos e isso, portanto, produziu-as desta maneira. Entendo que este processo de entender o gênero possui uma imensa importância na própria construção do pensamento à qual estamos submetidos/as. Isto é, à medida que as lacunas nos surgem, buscamos meios de preenchê-las, trazendo indagações essenciais ao campo, produzindo novos conceitos mais próximos àqueles que movem nossa realidade.

Como mencionei anteriormente, os “cabides”, seguindo a definição explicitada por Nicholson, podem também se diferenciar entre eles, assumindo noções de que há quem não se enquadre à norma e que, portanto, seja necessário pensar a teoria de modo a que se incluam todos/as. Isto quer dizer que estas noções pensadas pela segunda fase de feministas se pautavam em formulações de mulheres européias, brancas, burguesas e heterossexuais, excluindo-se, então, as negras, trabalhadoras e lésbicas. Parte-se então à idéia de que o corpo, em momentos *diferentes* e em culturas *diferentes* é e pode ser visto de formas *diferentes*, atribuindo *diferenças* aos sentidos do que é ser homem ou mulher. Amadurece, a partir daqui, o conceito de gênero, “utilizado para designar as relações sociais entre os sexos” (SCOTT, 1995, p.75).

Entendo tudo isso, portanto, como um diagrama que sistematiza a cadeia de pensamento pela qual me conduzi a pensar as configurações das relações de gênero, através da intersecção de vários componentes sociais e naturais presentes no mundo ao qual estamos submetidos. Diagrama este ilustrado por uma rede, na qual todos os setores sociais se comunicam, produzindo relações de gênero. O que é importante ressaltar aqui, é que as relações de gênero sofrem influência de inúmeros lados, intervindo, portanto, também neles, tornando-as um **processo** sempre em construção, uma vez que as outras esferas também estão constantemente sofrendo mudanças. E isto quer dizer que a subjetividade é a base desta rede de ligações, uma vez que inúmeras relações de gêneros vão se constituir e se diferenciar entre si, entre os indivíduos, entre as culturas, entre os locais, e etc.

Assim entendo a importância da escola em reaver estes “papéis”, “normas”, “códigos de significados”, principalmente dentro das aulas de educação física, aonde estes corpos

irão se configurar. Tal questão é também colocada pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), publicado em 1997:

A organização dos alunos em grupos de trabalho influencia o processo de ensino e aprendizagem, e pode ser otimizada quando o professor interfere na organização dos grupos. Organizar por ordem alfabética ou por idade não é a mesma coisa que organizar por gênero ou por capacidades específicas; por isso é importante que o professor discuta e decida os critérios de agrupamento dos alunos. Por exemplo: desempenho diferenciado ou próximo, equilíbrio entre meninos e meninas, afinidades para o trabalho e afetividade, possibilidade de cooperação, ritmo de trabalho, etc. (BRASIL, 1997, p. 64).

“Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso”, diz Guacira Lopes Louro (2003, p. 57). É nela também que os constructos históricos - e culturais - são trabalhados e levados à educação de meninos e meninas. Os estudos de gênero vêm, no entanto, buscar compreender as construções culturais que se firmaram, por meio da sociedade, quando esta estabeleceu *normas* ao convívio social.

Isto é, criar reflexões sobre as barreiras culturais promovidas pela sociedade, em relação às construções de corpos femininos e masculinos, que, por se fixarem como “naturais”, tornaram-se parte da educação de crianças e jovens, no ambiente escolar. E, por se tratar de uma instituição indispensável no cotidiano social, a escola se transforma em *uma* das grandes protagonistas produtora de distinções de gênero. Das conversas entre professores (as) e alunos (as), das crenças de cada um (a), das organizações de conteúdo pedagógico, das lições escolares e da cultura na qual a escola está inserida, entre outros, fronteiras de gênero são construídas e também cruzadas.

Desta maneira, os estudos de gênero possibilitam a compreensão desses fatores e a introdução de novos olhares voltados às diferenças. Faz-se necessário ressaltar que, com a emergência das manifestações político-sociais (feminismo, movimento negro e GLBTT, etc.), os segmentos antes excluídos vêm ganhando espaço nas discussões culturais, crescendo os olhares sobre eles. Há, então, na escola, assim como em seu ambiente externo, influências histórico-culturais, que vão definir/limitar e/ou ampliar as ações dos indivíduos que dela fazem parte. Isto é, os conceitos já estruturados e dados como certos, farão parte da construção de corpos femininos e masculinos no ambiente escolar, sobretudo nas aulas de educação física, onde corpos estarão durante todo o tempo em constante exposição, assim como permitirão o cruzamento dessas fronteiras de gênero construídas com as práticas corporais.

É no decorrer de processos históricos que estas *(des) construções* se firmam e escrevem novas páginas neste contexto corporal entre meninos e meninas. É de longa data que a sociedade, a educação física e o esporte tratam de diferenciar os gêneros segundo as atividades “apropriadas” para cada um deles. Às mulheres dos séculos passados cabia a função de cuidar da casa e praticar atividades que acentuassem sua beleza e graça, como afirma Mônica Raissa Schupun (1997). Aos homens, a função de dar o sustento e desempenhar exercícios físicos que fortalecessem sua virilidade. Estas práticas sociais, portanto, corroboram em reafirmar diferenças tidas por vezes como “naturais”, que, no entanto, foram criadas, ao longo do tempo, entre homens e mulheres, distinguindo as atividades conforme os sexos.

Contextualizando a produção cultural e histórica, Silvana Goellner (2003) vem tratar exatamente disso quando descentraliza a biologia humana como sendo a única e maior responsável pela produção de corpos femininos e masculinos.

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo [e também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos...enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELNNER, 2003, p.29).

Fora isso, defende também o fato de que noções essencialistas de masculinidade e feminilidade são “simplistas e contestadas”, ao passo que “o conceito de gênero enfatiza essa plularidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos”. É importante, pois, compreender gênero como um campo em que se produz sentidos múltiplos, constituídos de inúmeras marcas sociais, “tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade”, sendo estas articulações produtoras de interferências sobre a forma como as masculinidades e feminilidades são ou podem ser experimentadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida.

Para Louro (1997), os “padrões ou regras arbitrárias” estabelecidas pela sociedade remetem a uma distribuição de papéis que impossibilitam examinar as inúmeras possibilidades que o feminino e o masculino podem assumir. Além disso, defende haver

divergências nas construções de gênero, quando estas se inserem em sociedades, culturas e momentos históricos diferentes:

[...] gênero se constitui na prática social que se dirige aos corpos. O conceito pretende se referir ao modo como as características sociais são compreendidas e representadas. Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino obriga [...] levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos. [...] o conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversas (LOURO, 1997, p.22-23).

Passa então a frisar a pluralidade que envolve os gêneros e as inúmeras possibilidades que os permeiam. Como, por exemplo, na educação, onde por haver o envolvimento de diferentes culturas, a reprodução destes padrões provocarão disparidades. Assim, atenta-nos a perceber o gênero como parte do/a ator/atriz social e que a imposição de *normas* e *condutas* irá constituir segregações no âmbito escolar. Além disso, determina a escola como a instituição responsável pela reprodução das normas definidas pela sociedade.

Também a educação física escolar tem sido problematizada sob uma perspectiva de gênero por diversas pesquisas. Uma pesquisa pioneira na área é a de Eustáquia Sousa (1994), “Meninos a marcha, meninas a sombra”. Nesse trabalho, através de uma abordagem histórica, a autora analisa as construções dos gestos femininos e masculinos e a relação destes com os fatores sociais que se instalaram na sociedade. Isto é, entende que a educação física “explicita valores sacralizados pelo patrimônio cultural de nossa sociedade”, segundo ela, articulados por instituições e organizações, tais como a Igreja, o Estado, a *Escola*, a Medicina, a Família e a Indústria Cultural (1994). Além disso, para ela, as diferenças entre os gêneros nas aulas de educação física vão além de serem produzidas somente através dos conteúdos ministrados e dos métodos de ensino, estendendo-se às relações entre professores (as) e alunos (as).

Helena Altmann (1998), além das questões já levantadas acima, traz-nos implicações relacionadas à ocupação dos espaços escolares, relatando que meninos preenchem maiores espaços e locais de difícil acesso mais vezes que as meninas, até que uma delas faça o mesmo e promova a quebra dessas fronteiras. Fora isso, defende a idéia de que turmas separadas² por sexo inviabilizam o cruzamento de possibilidades entre essas fronteiras, pois elimina o direito

² Para uma análise sobre a produção acadêmica sobre a separação de gênero em aulas de educação física, vide LOUZADA et al., (2007).

de escolher entre fazer as aulas juntos ou não. Ao exibir a aceitação das meninas nos jogos esportivos entre os meninos, quando estas demonstravam possuir habilidades similares as deles, a autora também retrata haver exclusões de meninos, quando estes não desempenham com a mesma eficiência a prática esportiva na escola.

Uma pesquisa recente no âmbito da educação física escolar traz-nos contrapontos importantes em se pensar as diferenças de gênero. Alexandre Vianna, Diego Moura e Ludmila Mourão (2006) vêm relatar dados de sua pesquisa, desmistificando o fato de haver um lado só a se pensar: o da barreira que existe. Dá-se um enfoque muito grande nas possibilidades criadas também entre os/as alunos/as quanto à disposição deles/as em cruzar essas fronteiras. Além disso, categoriza a aceitação num grupo, durante a prática corporal, em função da demonstração de habilidades para tal, o que vem a calhar nas relações de poder que se exercem entre meninos e meninas. Tal pesquisa vem analisar a produção de alguns autores, visando alertar para as possibilidades que existem ao se falar de gênero.

Dadas as explicações sobre o que é gênero em diferentes contextos e pontos de vista, remeto-me aqui à relevância de levar essas discussões mais profundamente nas aulas de educação física, bem como na escola como um todo, uma vez que é também neste local que o corpo e o caráter, vistos e produzidos de formas únicas, estarão representando, sob o mesmo palco, as atribuições e acomodações que lhes couberam, permitindo conflitos e possibilidades entre as diferenças.

2 O campo e suas implicações

3.1 Etnografia e cultura

O ponto do qual se desencadeará todas as discussões a respeito do que foi observado estará imerso num universo denominado *cultura*, sob o ponto de vista do antropólogo Clifford Geertz, sendo a etnografia um caminho a ser percorrido. E é preciso entender cultura como um processo dinâmico, promovido pelos seres humanos, propensa às modificações de uma sociedade e sustentada pelo patrimônio histórico construído ao longo dos tempos.

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca das leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1978, p. 15).

A etnografia, ou “*descrição densa*”, é definida por Geertz (1989) como um processo reflexivo, flexível e interpretativo, que visa à compreensão dessas dinâmicas culturais de grupos sociais, tratando de descrevê-las, como afirma Jocimar Daolio e Rogério Oliveira, através do “movimento que vai do particular (local) aos aspectos mais amplos de uma sociedade (global), resultando num processo de encontro e aprendizagem com o “outro”, o que permite não somente um estudo *sobre eles* (os grupos sociais), mas *com eles*” (2007, p.11).

Trazida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, a etnografia é, portanto, nada mais que a busca por formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a sua testagem. Ou seja, é uma ferramenta aberta e flexível, cuja ênfase está no **processo** e não nos resultados. Processos estes dinâmicos, decorrentes do momento em que ocorrem e dos seres que os compõe. Basta não apenas relatar o observado, mas, clinicamente, interpretá-lo, significá-lo, tentar retratar como se é visto por si mesmo. E é a partir daí que inicio meu discurso, percorrendo sobre a cultura que envolve a escola e os alunos que dela fazem parte, durante as aulas de educação física, focalizando o tema gênero.

Deste modo, foi realizado um estudo etnográfico em uma população que frequenta o ensino fundamental de duas oitavas séries ou nonos anos (A e B), em uma escola pública estadual na cidade de Campinas-SP. A escola foi escolhida devido à existência de uma proximidade com a professora de educação física, que me abriu as portas de suas aulas para que eu pudesse cumprir as horas de estágio obrigatórias para formação no curso de licenciatura em EF. Ou seja, já havia uma inserção minha na escola e um envolvimento com outras turmas, que não as pesquisadas e, por isso, foi de maior relevância fazer o estudo nesta instituição. Além disso, devido ao fato de a professora realizar estudos e pesquisas na área de gênero, tornou-se interessante observar aulas dadas por alguém preocupado com estas questões.

As séries foram escolhidas de forma a se adequarem à metodologia de meu projeto de iniciação científica, financiada pelo CNPq, uma vez que o mesmo, além dos objetivos propostos aqui, também visa estabelecer relações entre os dados das oitavas séries (ou nonos anos), componentes de outra pesquisa. Intitulada de “Educação Física e Igualdade de Gênero: um estudo transcultural”, este projeto, também financiado pelo mesmo órgão citado acima, sob a coordenação da professora doutora Helena Altmann, realizou uma aplicação de questionários com alunos/as de sétimas (oitavos anos) e oitavas séries (ou nonos anos) em escolas públicas da região metropolitana de Campinas-SP. Essa pesquisa pretende analisar as relações de gênero em aulas de educação física, problematizando as situações de igualdade e desigualdade de gênero presentes nessas aulas. Por meio de questionários, ela busca identificar as experiências esportivas e com outras práticas corporais de meninos e meninas, seus interesses em relação a elas, e também o modo como as percebem, de forma a compreender como isso interfere nas aulas de educação física. (ALTMANN, et. al., 2008) Desta forma, os dados coletados entre as oitavas séries desta pesquisa mencionada serão dialogados, posteriormente em minha iniciação científica, com as análises aqui feitas sobre as duas oitavas séries estudadas por mim. Assim fica-nos claro o motivo metodológico pelo qual me conduzi a observar tal série do ensino fundamental. Na escola em questão, só há estas duas turmas de oitavas séries (ou nonos anos)³.

Alguns dados são importantes de serem trazidos, como o número de alunos/as em cada uma das séries, bem como o número de meninos e meninas, informações estas colhidas do próprio diário de classe. Na oitava A, há um total de 24 (vinte e quatro) alunos/as, sendo 14

³ A rede pública de ensino brasileira aumentou um ano na seriação escolar. Apesar de agora haver nove anos no ensino fundamental, a nomenclatura “séries” ainda é utilizada.

(quatorze) meninas e 10 (dez) meninos. Já na oitava B, o número total de alunos/as é de 27 (vinte e sete), havendo 11 (onze) meninas e 16 (dezesesseis) meninos.

As observações foram realizadas semanalmente, por um período aproximado de cinco meses, o que dependeu do próprio andamento da pesquisa de campo. Foram observadas 44 (quarenta e quatro) aulas, divididas entre as duas turmas, sendo que 12 delas foram fora das aulas de educação física (matemática, português, biologia, geografia, história e artes: 2 aulas para cada disciplina), entre Abril e Outubro de 2009. Além disso, realizou-se entrevistas com alguns/mas alunos/as, escolhidos/as por estarem, de alguma forma, destacando os itens levantados nesta monografia: as relações de poder, a auto-exclusão, as habilidades corporais e as inteligências táticas. Bem como foi entrevistada a vice-diretora, cujo contato era maior com o ciclo básico II, assim como a professora de educação física, importantíssima no processo.

Escolhi 3 alunos/as de cada classe, duas meninas e um menino, para cada uma delas, totalizando, então, 4 meninas e dois meninos. O critério de escolhas dos alunos e alunas deu-se pelo seu envolvimento com as aulas, conforme justificado a seguir. Antes mesmo de pedir a eles/as que me respondessem às perguntas, pedi a autorização da direção e esta, por sua vez, demonstrou tamanha abertura a ponto de ir às salas de aula comigo retirar os alunos para a entrevista. Ou seja, não procurei agendar um dia e um horário para tal, dado que, fora das aulas, encontrar-me com eles/elas, seria muito difícil, em função das localidades onde todos moram e dos problemas com horário.

Na oitava A, convidei a aluna Camila⁴, que sempre participa das aulas ativamente, busca resolver os problemas da turma (formatura, informes, etc.) e demonstra grande interesse nas aulas em que pude observar, não somente nas de Educação Física. A aluna Eduarda detém grande poder discursivo, movimentando a aula de modo que esta se torne mais igualitária entre meninos e meninas e o aluno Fabrício que se destaca dentre todos e todas nas aulas de educação física. Já na oitava B, convidei as alunas Tamires e Mônica, esta primeira que se senta junto às outras meninas do fundo que sempre se recusam a participar das aulas, sendo esta segunda integrante do grupo de meninas que se sentam à frente e que, por vezes, tentam participar das aulas. Convidei também o aluno Vítor, integrante do grupo dos meninos que constantemente provocam o alvoroço em sala de aula.

⁴ Todos os nomes dos alunos aqui mencionados são de caráter fictício.

As entrevistas duraram, em média, sete minutos, tanto as individuais (com a professora e a vice-diretora) quanto as em grupo (com os alunos das duas classes). Foram realizadas, com os/as alunos/as fora de sala de aula, no gramado próximo à quadra e no play ground, no pátio da escola, com o grupo da oitava A e oitava B, respectivamente. A entrevista com a vice-diretora foi realizada na sala da direção e com a professora, devido às dificuldades pessoais que a mesma encontrava, foi-lhes enviadas as perguntas via e-mail, e a entrevista se fez virtualmente. Já com os/as alunos/as, as entrevistas foram realizadas em grupos de três pessoas, para que assim houvesse a participação mais efetiva de todos/as e que o diálogo fosse confrontado, podendo-se ocorrer um debate. Acredito que assim houve a possibilidade de todos/as se expressarem mais à vontade, em função da presença dos/as colegas.

Dado este parecer descritivo, é importante ressaltar os inúmeros problemas com os quais me deparei ao longo das observações, devido ao grande número de feriados que romperam com a programação e a continuidade das aulas de educação física durante o primeiro semestre de 2009, além de um momento único e histórico que perturbou inúmeros estados e nações: a H1N1 e o conseqüente adiamento do retorno às aulas no estado de São Paulo no segundo semestre.

Dois fatores são importantes de relatar, antes mesmo de proceder às análises: *o ambiente e a cultura que rodeiam a vida dos alunos* são únicos e heterogêneos e, ainda, tratarei aqui de *duas turmas imensamente diferentes*. Ao longo do texto tal fato tornar-se-á mais claro, ao passo que, paralelamente, dialogarei com a bibliografia já produzida.

É importante, ainda, lembrar que todos os/as alunos/as tiveram, dado os termos de consentimento livre e esclarecido assinados pelos/as seus/uas responsáveis, permissão para estarem participando da pesquisa, assim como das entrevistas, e que todos os nomes próprios citados ao longo do texto de pessoas que fazem parte do repertório escolar no qual me inseri são meramente fictícios, a título de ilustração para que nada, nem ninguém seja exposto neste trabalho. Além disso, as entrevistas foram transcritas com correções pequenas, gramatical e ortográfica, preservando o conteúdo e o sentido das falas.

4.1 Um universo plural

Localizada num ambiente rural, a escola, assim como o seu envolto, é muito humilde e recebe alunos das proximidades, cujas condições financeiras são muito precárias e a vida bastante diferente das crianças de outras regiões mais favorecidas de Campinas. Ali convivem pessoas que tiram todo o seu sustento das lavouras existentes na região, bem como dali fazem o berço para a educação de suas famílias. E, por assim ser, é comum que a escola sofra um fluxo muito grande de alunos durante todo o ano, uma vez que, de acordo com as épocas de colheitas, as famílias perambulam pelo país e pelo estado, atrás de novas altas temporadas.

Uns/umas chegam, outros saem. Há alunos/as novos/as quase toda semana na escola. E assim a dinâmica cultural daquele espaço respira diversidade, ainda que a dificuldade de vida entre eles/as é uma realidade comum a todos/as. Muito embora os seres humanos sejam dotados de diferenças, afinal são pessoas, idéias, sentimentos, desejos, e todo um conjunto que delineia um ser, as motivações e as necessidades, aqui neste ambiente, são imensamente semelhantes. Este é o clima que rege na pequena instituição: diferenças e igualdades coexistem entre eles e, nem uma nem outra é mais ou menos importante.

É a partir daqui que meus parênteses sobre como a influência de uma realidade rural pode ou não promover a existência de grandes conservadorismos, que vão desde a infância e percorrem a adolescência desses/as alunos/as. “Todos os setores agrícolas, especialmente a agricultura familiar, incorporam massivamente o trabalho da mulher na esfera produtiva”, tal afirmação de Manoel José dos Santos (2001, p. 233) é capaz de dar-nos subsídios para pensar como a educação destes jovens pode (re)produzir estereótipos patriarcais ainda hoje difundidos nas famílias rurais que norteiam, culturalmente, o “papal” feminino e masculino dentro da família.

O conservadorismo da sociedade rural, derivado dos valores patriarcais, intrínseco às famílias e culturas rurais, é o principal determinante das desigualdades das relações de gênero neste meio. Percebe-se que há forte relação entre divisão social do trabalho e as relações de gênero. Este fato nos remete a discussão sobre a importância do papel atribuído à mulher, como mãe e esposa “responsabilizada” pelas atividades domésticas, em contraposição a idéia de “ajudante” nas atividades produtivas, muitas vezes

compreendidas como prolongamento das atividades domésticas. (PASTORE, POLESE e PASTORE, 2006).

Entretanto não é à toa o papel da escola em dar, então, possibilidades a estes/as alunos/as de vivenciarem novas idéias e, assim, entenderem, com outros olhos – ou outras lentes – um mundo ainda mais complexo. Desta forma, entendo que as marcas de uma cultura agrícola, apesar de persistirem, sofrem também um grande confronto com a demanda urbana da cidade de Campinas e também do avançar dos tempos – a evolução como um todo -, bem como da própria política pedagógica da escola, afinal, por ser parte de uma região metropolitana, a escola, assim como os/as alunos/as, apesar de estarem afastados, detém um grande número de informações decorrentes dos processos de globalização e, assim, submetem-se *também* a outro mundo, não tão distante assim.

E talvez seja aí que a confusão comece e/ou, também, que outras visões se constroem: de um lado existe o pilar de anos de educação, sustentados pelo patrimônio histórico cultural, acreditando piamente que o lugar da mulher é na cozinha e o do homem na lavoura, do outro lado existe um mundo onde as mulheres trabalham, os homens dançam, os homossexuais, bissexuais e transexuais fazem militância nas ruas, dentre outras inúmeras possibilidades que, naquele ambiente rural, não se manifestariam com tanta dimensão. Ou seja, ainda que um ambiente rural valorize práticas determinadas pelo patriarcado, hoje ele sofre uma demanda de conteúdos muito grande, decorrente dos avanços de processos tecnológicos e industriais.

Tal processo, hoje em dia difundido entre os meios rurais, pode ser muito bem verificado quando, dentro da escola, os/as estudantes exibem externamente essas disparidades culturais, podendo-se exemplificá-las através das roupas que vestem, dos celulares que usam, das músicas que ouvem, dos cortes de cabelo da moda, das maquiagens das meninas, dentre outros fatores que marcam esta forma de se expressar, natural dos meios urbanos. O que antes não se podia ver nas famílias agrícolas, hoje se vê, porém, qual é o limite entre essa mudança externa, visivelmente estampada nos corpos de meninos e meninas e uma possível mudança interna das funções do masculino e do feminino? Onde fica a escola diante disso? Qual é o papel dela? Ela ainda permanece reproduzindo os padrões culturais ou possibilita aos alunos e às alunas formas de pensar diversas, contribuindo com a construção de uma sociedade diferente?

Posso me alargar em uma série de suposições, baseadas no que eu vi e identifiquei, entretanto não deixarão de ser especulações, ao passo que, a meu ver, tornar-se-ia

impossível buscar respostas prontas, quadradas, capazes de aniquilar todos os meus questionamentos e que provavelmente estarão presentes em grande número enquanto eu discorrer sobre o assunto. Não obstante desta realidade extremamente plural, não pude deixar de me questionar como a escola poderia lidar com tanta diversidade dentro de um ambiente só. E aí me encaminhei à vice-diretora, perguntando-lhe, então, como o faria. E esta, por sua vez, respondeu-me que o objetivo da escola está em resgatar, juntamente com o/a aluno/a, seus conhecimentos prévios, valorizando sua cultura e, assim interagir a comunidade.

Fora isso, baseada nas falas dos/as alunos/as e nas experiências observadas por mim, durante as aulas de educação física, pude perceber e quebrar com a própria idéia que tive, ao início da pesquisa, de que estes/as alunos/as estariam, ainda, sofrendo, em grande parte, influência destes mecanismos do patriarcado e dos meios rurais, produzindo desigualdades. Porém, com o passar do tempo em que estive inserida nas duas oitavas séries, percebi que, na verdade, este era um dos fatores de menor impacto, uma vez que, claramente, identifiquei as relações sociais, inter e entre grupos, como sendo um dos grandes causadores de (des)igualdades nos envolvimento nas aulas de educação física – e em outras também – entre meninos e meninas. Entretanto, tal análise será melhor detalhada, enquanto discorrerei sobre as oitavas séries e as aulas de EF.

3.2 Dizem que a escola é a nossa segunda casa...

...E de fato, considerando-se o tempo que passamos boa parte de nossas vidas inseridos/as nela, poderia ser.

Uma escola simples, distante e pequena. Assim eu definiria a escola na qual fiz a pesquisa de campo. Possui um total de 9 salas de aula, também pequenas e simples, no estilo “quadrado”, carteiras e cadeiras padrões, portas com as fechaduras quebradas etc. A quadra é de cimento e coberta, com as linhas que demarcam os espaços para vôlei, futsal, basquete e handebol um pouco apagadas. Há um espaço com parquinho, casa de boneca, e bancos, tudo construído de maneira bruta, nada é muito acabado. Construíram o básico, porém acolhedor, e ali

se fez um espaço escolar. Durante a manhã, opera o ciclo I do fundamental, à tarde o ciclo II e à noite o ensino médio.

A escola não goza de grandes infra-estruturas: não possui laboratório de informática, sala da direção e de professores/as e, nem mesmo, um pátio mais espaçoso para os/as alunos/as. Descobri a existência da biblioteca ao final das observações, uma vez que esta sempre permaneceu fechada e sem indicação alguma deste espaço. Assim, por se tratar de uma construção de pequeno porte, onde os espaços já existentes poderiam ser melhores, em função do pouco tamanho, revela-se uma grande falta de investimentos para a melhoria dos mesmos.

Devido a isso, talvez esta seja uma grande razão que motiva a grande receptividade recebida por mim, quando busquei contato com a escola, com fins de pesquisa, pois acarretaria um retorno muito grande à mesma. A escola e os funcionários em geral, contrapondo-se à falta de estrutura, a meu ver, demonstram real empenho em fazer daquele espaço uma escola de verdade, capaz de construir identidades, pessoas, conhecimento e o convívio social. Isto é, uma grande vontade de tornar aquele ambiente, o mais educativo possível, mesmo que com poucos recursos.

Há muita comunicação entre professores/as e direção, de maneira a facilitar o trabalho deles/as e de promover o melhor desenvolvimento da escola, dos alunos/as e dos/as próprios/as professores/a. Toda semana realizam o famoso HTPC⁵ (hora de trabalho pedagógico coletivo). Inclusive fui informada pela professora de EF, de ter sido citada pela vice-diretora nessa reunião, como alguém que estaria visitando as classes, com fins científicos e que isto seria de grande valia a escola, dado o retorno que a pesquisa levaria à instituição.

Há na escola, portanto, um acolhimento muito grande a toda e qualquer ajuda que possa lhe servir como um meio de engrandecê-la em todos os âmbitos escolares, o que favoreceu, com certo peso, o andamento da pesquisa, pois muitas foram as vezes que a escola se disponibilizou em me dar suporte dentro dela, quando necessário. Esse ambiente favoreceu o meu trabalho de pesquisadora, uma vez que me sentindo mais a vontade para poder explorar as lacunas que surgiam ao longo do trabalho, pude analisá-las, percebê-las melhor.

Além de tudo, como eu já havia percebido dentre os/as professores/as, todos/as eles/as usam um jaleco para ministrar as aulas, como um meio de se manter próximo/a ao/a

⁵ Plano de horas que faz parte da carga horária de professores/as; coordenadores/as, orientadores/as e diretores/as de escola, previsto e obrigatório pelo governo do estado de São Paulo.

aluno/a, dada as condições sociais que imperam neste local: carência econômica, sócio-cultural e afetiva, como bem trazido pela vice-diretora da escola, em entrevista dada:

“É um padrão nosso, para não haver diferença. Não sei se você notou, mas o público aqui é mais rural, e de periferia. Eu já dei aula em periferia. É diferente a cultura dos alunos. Eles tem muito mais empatia com o professor, dão muito mais carinho, uma carência afetiva também muito maior, então é um diferencial aqui. Então você colocar isso num pedestal, que eu acho que nenhuma escola deve fazer, tem um degrau bem maior para chegar nele. Tem que ter um tratamento igualitário.”⁶

Desta maneira, vejo esta escola como um ambiente diferente, plural e com responsabilidades diversas a fim de mantê-la funcionando com tantas diferenças e dificuldades. Vejo, nesta instituição, profissionais preocupados/as, não somente em transmitir conteúdos, mas em, também, contribuir com o crescimento do ambiente e das pessoas do qual fazem parte, em geral.

3.3 Duas oitavas, dois mundos diferentes

Mesmo ambiente. Mesma realidade. E as mesmas dificuldades de vida. Por que então existem tantas diferenças entre as duas turmas? Para falar das oitavas B e A, é necessário levar em conta dois pontos fundamentais: a primeira demonstra desinteresse nas atividades, e a segunda, além de garantir um clima amistoso dentro de classe, ao contrário da outra, demonstra mais interesse em participar das aulas. Para que ainda fique claro, busquei, antes de tudo, saber se as duas oitavas séries foram divididas de acordo com rendimento escolar. No entanto, segundo a vice-diretora: *“Nenhuma escola acho que trabalha assim. A idéia é fazer classes mais heterogêneas. E o que aconteceu é que os laranjas, vamos dizer aqueles mais indisciplinados se enquadram no padrão da oitava B, e os melhores se enquadraram no padrão da oitava A. Não foi intencional não”*. Fica claro aqui, então, que o problema existente é de característica de cada uma das classes, não tendo sido feito propositalmente pelos/as funcionários/as da escola.

Começarei então a falar sobre a primeira, a oitava B. Por mais que a professora tente, e por mais que ainda existam alguns/mas alunos/as interessados/as, esta turma é

⁶ Entrevista com a vice-diretora. Dia 15 de Outubro de 2009.

caracterizada pela constante conversa paralela, pela pouca amizade entre os/as colegas de classe e pela falta de respeito para com a docente. Estranhamente o clima desta classe é de muito confronto entre todos/as, existem inúmeras *panelas*⁷ e não há muita conexão entre elas. Nesta turma a tensão rodeia o ambiente, presenciei inclusive a expulsão de um aluno da classe, bem como atitudes mais rudes da professora para tentar organizar as explosões dos/as alunos/as. Neste contexto, é possível imaginar que as discussões promovidas pela professora em sala não rendem, assim como as atividades na quadra são praticadas por uma pequena parcela da sala, isto é, muitos/as alunos/as se recusam a fazer as aulas práticas de educação física, incluindo meninos e meninas. Assim como só permanecem em classe, por serem aulas teóricas, pois é o regimento comum de toda escola: aluno/a não pode ficar fora de sala de aula.

Um fator, a meu ver, muito importante de salientar aqui, é a relação dos/as alunos/as entre eles/as, já que com a professora é um pouco dificultosa. Como já disse anteriormente, a sala é dividida em painéis. A partir daqui posso tentar entender que por não haver relação amistosa, também não irão interagir e participar juntos de uma aula que exige constante cooperação, proximidade e exposição entre eles.

Darei alguns exemplos, mapeando a sala e localizando os grupos quando dispostos em quadra. Há três divisões, o grupo onde tem um número grande de “alunos problemas”, e auto-excludentes está localizado ao fundo da classe. Fique claro que apenas estou identificando os grupos e não classificando que toda turma sentada ao fundo de uma classe é, necessariamente, bagunceira. O outro grupo, onde se inserem as meninas que ora ou outra tentam participar das aulas, concentra-se na lateral da sala de aula, ao lado contrário da porta. E, por último, um grupo mais misto, de quatro meninas que fazem as atividades ou tentam fazê-las e de dois meninos mais quietos, focados e interessados, situa-se ao centro da classe, sendo, portanto, o mais perto da lousa. Na oitava B há um desequilíbrio entre o número de meninos e meninas: eles estão em maior número – e é deles a turminha da bagunça -.

Dada essa introdução, darei o exemplo de uma aula de Handebol. A professora propôs que se dividisse a quadra em duas partes. Em cada metade haveria uma atividade a ser desenvolvida. A primeira delas, uma situação de ataque defesa (três contra três), onde três alunos em posse da bola trocam passes em direção ao gol, enquanto o outro trio (adversário) tenta roubar-lhes a bola e/ou impedir a progressão. Na outra parte da quadra, a atividade é a de

⁷ Grupo de alunos que não se mistura com os outros.

arremessos de tiro livre: em fila, os/as alunos/as deveriam arremessar a bola, dada uma distância do gol, sendo este protegido por um/a goleiro/a. A transposição dos mapeamentos da sala se faz agora, quando os meninos (não todos, pois alguns não quiseram participar) correram para uma metade (ataque contra defesa), as alunas grávidas, sentaram-se à beira, e as quatro meninas do grupo central foram treinar os tiros livres. Entendo que, neste caso, fica clara a divisão existente na classe, não apenas de gênero, mas de comportamento, de atitude, de gostos e de sociabilidade, pois em momento algum a professora sugeriu onde cada um/a deveria ficar e em momento alguma ela interveio, ao passo que modificasse tais atitudes.

Conversando com a professora a mesma argumentou que tal divisão nesta turma já era esperada, explicando que os meninos, por serem corporalmente mais desenvolvidos que as meninas correriam para a metade em que a movimentação em quadra, a condução da bola e a competição eram maiores, enquanto que as meninas, por serem menos desenvolvidas, iriam para a metade onde a atividade exigia pouca habilidade motora e menos esforço físico e isto, por sua vez, acarretaria em menos exposição e na possibilidade delas de participar mais ativamente *entre elas* e naquele espaço reduzido, já que a exclusão aqui, também vem *delas para elas* mesmas.

Tratando da mesma aula, na outra turma, é possível notar grandes diferenças. A intimidade que falta nesta turma (oitava B), sobra na outra (oitava A), e isto, por assim dizer, culmina em aulas muito agradáveis e produtivas, bem como facilita e valoriza o trabalho da professora. A oitava A participa, pergunta, opina. E isso tudo faz o ambiente da sala respirar integração. Uma sala amiga, assim eu a definiria. Meninos e meninas interagem entre si de uma forma muito saudável, fazendo brincadeiras, piadas e dando broncas quando preciso. Diante de um ambiente totalmente amistoso, a relação deles com a professora também é de muita amizade, havendo, conseqüentemente, muito respeito. E é daí que entendo, então, o porquê das aulas com essa turma funcionarem, diferentemente da outra.

Nas aulas eles/as se tocam, reclamam, brincam, ajudam e, mais importante, participam. Raros/as são os/as alunos/as que ficam de fora e se recusam a não entrar nas atividades. E mesmo que não a façam, em algum momento estão ativos, sentados/as à beira, observando sem dispersar. Posso exemplificar utilizando o mesmo esquema de aula citado acima, onde, apesar de haver as duas metades, meninos e meninas se misturaram, assim como os/as alunos/as que ficaram de fora, continuaram ali perto, palpitando. Um parêntese a ser dado é que

nesta turma *a diferença no número de meninos e meninas é semelhante* à da outra oitava, porém elas estão em maior número e eles são menos habilidosos e mais sociáveis quando comparados aos da outra oitava série. Estes dois pontos, a meu ver, são de fundamental importância, pois interferem na dinâmica da classe, uma vez que uma turma com mais meninas favorece a maior disseminação delas nos espaços físicos das aulas de educação física, assim como não haver sobreposição de habilidades dos meninos em relação às meninas estimula a inclusão de ambos os sexos.

Tudo isso me leva a questionar o porquê de haver essa enorme diferença entre uma turma e outra. Mas a questão ainda a ser analisada é: por que num ambiente comum a todos/as, cuja realidade é similar e os conteúdos das aulas também, pode haver duas turmas com comportamentos tão distintos? Seria isso recorrente somente nas aulas de EF ou ambas as classes se comportam assim de forma geral em todas as aulas? A fim de entender mais a respeito dessa diferença entre as duas turmas, procurei, então, observá-las em outras disciplinas. Afinal, aquele comportamento desrespeitoso da oitava série B era próprio dela ou seria fruto de um entendimento da educação física como sendo a hora do “oba oba”, um tempo livre?

Antes mesmo de entrar nas observações realizadas fora das aulas de educação física, é importante que eu ressalve o fato de que, no segundo semestre, a oitava B estava em uma sala de aula diferente, e que, apesar disso, a disposição dos/as alunos/as permaneceu a mesma, as panelas continuaram, mudando apenas de lugar. Somente uma mudança havia ocorrido: as alunas grávidas já não frequentavam mais as aulas, e isso se deve ao fato de terem dado à luz às suas crianças. Então, novamente, mapearei a sala. Antes o espaço era mais largo, agora a sala é mais cumprida, reduzindo-se a largura. Há cinco fileiras, duas delas (as última da esquerda) tomadas pelos meninos do grupo que antes era da turma do fundo, as três meninas que se sentavam perto da janela, agora se sentam na última fileira da direita, nas últimas carteiras, e o grupo de quatro meninas senta-se à frente, próximo à lousa, dele também fazem parte dois meninos, sentados cada um na primeira carteira das suas fileiras do meio, bem quietos e atentos às aulas.

Voltando agora às disciplinas, perambulei entre biologia, artes, história, matemática, português, inglês e geografia, alternando entre uma oitava e outra na ânsia de responder às perguntas já trazidas acima. E o resultado não fugiu muito ao que eu esperava e ao que eu já ouvira dentre os comentários de professores/as, coordenadores/as e funcionários/as da escola: a oitava B é realmente uma turma mais difícil. Acompanhei doze aulas fora das de

educação física e as situações se repetiram: uma oitava A misturada, amiga, participava e respeitosa com o/a docente, e uma oitava B disposta em painéis, falante, desfocada e, por parte de alguns/mas alunos/as, mal educada.

Posso dar alguns exemplos e, assim, exemplificar melhor aquilo que vem se repetindo até aqui. Em uma aula de Geografia, a professora propôs um jogo de perguntas e respostas cuja pontuação das equipes corresponderia a uma nota de avaliação. O jogo era o seguinte: através dele e em grupos os alunos tinham que dar a resposta à pergunta e o grupo que acertasse ganhava uma determinada pontuação. Volto a insistir na amizade entre eles/as e em como se relacionam, até mesmo quando o ambiente é o de disputa (no caso o jogo era uma prova, e os pontos corresponderiam à nota), pois era constante o clima de brincadeira, intra e inter grupos e com a professora. Era uma disputa saudável, todo/as comemoravam os pontos do grupo “rival”

Como não pude assistir à mesma aula na outra oitava, conversei com a professora a respeito e a mesma me disse o seguinte “você precisava ter assistido na oitava B, foi muito diferente”. Disse-me ela que, além de não terem tido o mesmo desempenho que a oitava A, foi muito difícil promover o jogo nesta turma devido à bagunça, ao desinteresse dos/as alunos/as e à relação restrita entre eles/as. Além disso, tirou-me uma dúvida a respeito das meninas que nunca fazem as aulas de educação física (as três que se sentam ao fundo). Confirmou-me que em suas aulas elas também não fazem nada e que o desinteresse é muito grande. Numa aula de história pude observar com exatidão tal fato mencionado, já que enquanto o professor falava durante, uma olhava para o teto, outra dormia e, a última, mexia nos cabelos.

Os meninos desta turma parecem ser mais inquietos, brincam entre eles de se estapear, conversam e, coincidentemente, ao ver tanto fuzuê, o professor de história interrompe sua aula para comparar as oitavas: “na outra oitava está muito melhor hein”. Fiquei constrangida, inclusive, devido ao fato de o professor pedir a colaboração dos/as alunos/as em função da minha presença, para que não me assustassem e não causassem a perda de mais uma futura professora no âmbito escolar, o que, todavia, não ocorreu, já que minha presença não interferiu nos ânimos dos/as alunos/as, “dar aula não é fácil”, disse o professor. Os meninos desta turma (o grupo da bagunça) parecem acordar sempre dispostos a criar muito alvoroço em sala de aula. Muda a disciplina, muda o/a professor/a, e as atitudes deles são sempre as mesmas.

Em uma das aulas de educação física, por exemplo, em que a professora pretendia resolver alguns exercícios e atividades dos cadernos do Estado, durante todo o tempo eles não se aquietaram, desafiaram a professora quando a mesma lhes chamava a atenção, respondendo-lhe com desdém, em tom irônico. Nesta aula, devido a tanta bagunça a professora, que estava tentando fazer com que todo/as acompanhassem suas explicações, necessitou intervir, lembrando-lhes da importância em se focar, já que aquele conteúdo cairia na próxima prova.

Passaram-se alguns minutos, e novamente a bagunça começou e, **mais uma vez**, é necessária a intervenção mais ativa da professora, já que os/as alunos/as parecem não se importar com sua presença, bagunçando, conversando e gritando em sua frente: *uma aluna atrapalha a aula ao pegar a caneta de um colega, fazendo com que este, por sua vez, ao querê-la de volta, comece a discussão; os meninos, como sempre, brincam de se socar, fazem bolinhas de papel amassado para tacá-las entre eles; um aluno pega uma cadeira para fingir que a bateria no colega*. Sinto-me mal nesta classe, já que aqueles/as que se sentam ao fundo me vêem, entretanto, ignoram também a minha presença, diferente da outra oitava que ri, cumprimenta a mim e brinca comigo.

Em uma aula de matemática, em que a oitava B estava sem professora, sendo substituída pela mesma professora que substituiu a de artes na oitava A, não há muito a ser dito, já que a aula virou uma zona. Os meninos fizeram uma bagunça absurda, enquanto alguns/mas alunos/as tentavam fazer a atividade proposta: *brincavam de estilingue, desrespeitavam a professora e ficavam andando pela sala. Enquanto as meninas permaneciam em seu lugar, ainda que não fizessem a tarefa, pelo menos não atrapalhavam aos outros*.

Novamente, conversando com a professora de Geografia sobre as duas oitavas, disse-me ela que são bem diferentes, que é “gostoso” trabalhar na oitava A, e bastante difícil lidar com a B. Coincidentemente, ao conversar com uma professora substituta, a mesma me disse o seguinte: “na oitava A fizemos um trabalho de artes bem legal, montamos um painel, aqui, na oitava B, não consigo fazer nada”. Além disso, ao conversar com a professora de Geografia, antes mesmo que eu completasse a frase “a receptividade da oitava A é muito boa, a oitava B [...]” ela me interrompeu dizendo “para a oitava B você é invisível, você não está ali”, o que me deixara muito impressionada, uma vez que, diante das minhas observações e destas falas, tive a certeza de que o problema não era só comigo ou só com as aulas de educação física.

Tais diferenças estão bem marcadas nas falas da professora de educação física, da vice-diretora e dos/as próprios alunos/as. Em resposta às minhas perguntas, durante as entrevistas, todos/as confirmaram minhas observações:

“[...] a diferença é gritante, em relação à postura em classe, em quadra, ao desempenho, à luz no fim do túnel. Tem gente que está aqui só para estudar para terminal a escola, aí tem uns que até querem buscar uma coisa melhor, mas aí vêem os outros e querem ficar iguais a eles. Como é que é? O meio modifica o todo” (vice-diretora); “Acho bem diferente as turmas. A oitava B tem mais meninos e poucas meninas que participam das aulas. As que não participam têm grandes defasagens no aprendizado corporal, se existisse reforço em educação física, elas teriam que fazê-lo, com certeza. Já a oitava A é mais equilibrada entre meninos e meninas e as meninas participam das aulas e assumem um papel principal, orientando o andamento das aulas. Já algumas meninas da oitava B são coadjuvantes, quando participam das aulas, e outras se excluem, creio que por conta dessa defasagem na aprendizagem, receios em se mostrar frágil diante dos demais” (professora de educação física)⁸; “[...] nossa sala podia ser mais unida, todo mundo conversa com todo mundo, mas, mesmo assim, falta mais união” (Mônica, oitava B)⁹.

Isso tudo me vem inferir que, tanto nas aulas de EF, quanto nas outras disciplinas, as duas oitavas divergem entre si. E as respostas aos porquês poderiam ser trazidas com um estudo mais aprofundado, de cunho mais pedagógico, o que, no entanto, não é o foco desta pesquisa. Fica aqui um incentivo à escola, bem como a outros/as pesquisadores/as em buscar a compreensão destes fatores e a ajudar na resolução destes inúmeros problemas, para que todos/as possam desempenhar o conhecimento no mesmo nível e de forma mais produtiva para alunos/as, professores/as e instituições de ensino, melhorando, portanto, a qualidade do aprendizado.

3.4 A professora

Graduada e mestre em educação física pela Unicamp e em atividade há cinco anos na rede estadual, a professora detém de grande preocupação com assuntos relacionados ao tema gênero. É notável que seus discursos, tanto em sala quanto em quadra, revelam preocupações, ainda que sutis, mexendo nestas relações de gênero sem que os/as alunos/as

⁸ Entrevista no dia 26 de Outubro de 2009.

⁹ Entrevista no dia 15 de Outubro de 2009.

percebam, ao chamar as meninas para participar e ao criar atividades diferenciadas. Assim ela promove movimentos indiretos nesta perspectiva (a de gênero) - sem especificar o tema dentre os/as alunos/as. Essa preocupação, também, parece-me fruto de uma influência da minha presença, pois ao saber que estou ali para identificar certos tipos de questões, a mesma sempre me mantém alerta a determinadas situações, opinando, mostrando e, às vezes, intervindo nas aulas para que eu possa ver determinados acontecimentos. Em sua própria fala, ela afirma que procura *“perceber de que maneira as construções de gênero influenciam/interferem na participação dos/as alunos/as.”*

Atualmente, o governo do Estado de São Paulo, através de uma proposta curricular de ensino, implantou nas escolas o uso de cadernos que devem servir de aporte teórico para professores/as e alunos/as, os chamados cadernos do estado¹⁰. Não obstante desta realidade, a professora procura dar ênfase nos conteúdos propostos pelos mesmos, teorizando as práticas ao discutir com os/as alunos/as os conceitos previstos para aquele nível de escolaridade.

Muito embora o uso deste tipo de procedimento seja polêmico e não adotado por todos/as os/as professores/as, a professora se mostra apta a tratar dos assuntos dos cadernos. Norteada pela sua formação em educação física, cujo foco está nos preceitos da cultura corporal¹¹, defendida na instituição de ensino à qual se vinculou e em que se tornou mestre na área, a professora não somente segue à risca a proposta curricular, mas, também procura contribuir com a construção do saber dos/as alunos/as, promovendo a discussão e a reflexão acerca dos assuntos propostos.

No papel de observadora, pude conferir as dificuldades que um/a professor/a de educação física encontra quando procura trabalhar esta área a partir de várias dimensões do conhecimento, uma vez que a própria profissão carrega consigo marcas passadas, desde os tempos da eugenia até os atuais “rola bola”. Diferente de grande parte dos/as professores/as de EF, neste caso é possível ver alguém disposta a ensinar, não somente os conteúdos que a matéria predispõe, mas a olhá-los de uma forma mais ampla: problematizar, criar soluções, discutir e dividir o conhecimento.

Se, na história recente da EF, em muitas escolas, seus conteúdos tenham se reduzido ao lado esportivo dessa disciplina, o mesmo não pode ser dito em relação a professora

¹⁰ Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física / Coord. Maria Inês Fini. – São: SEE, 2008.

¹¹ Cf. Coletivo de autores. **Metodologias do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1993.

pesquisada. Pode-se dizer que seus ensinamentos conseguem quebrar com esse paradigma, mesmo que ainda persistam alguns resquícios do mesmo. Isto é, ao tratar de conteúdos pouco difundidos em aulas de EF, ela lida com a resistência de alunos/as em se abrir a algo novo, despertando-lhes o interesse e a motivação em lapidá-lo. Isso pode ser observado também na oitava B, sendo possível ver o despertar de interesse dos/as alunos/as, mesmo que depois ele durasse pouco e a bagunça recomeçasse.

Era comum, portanto, que a docente exercesse sua função como uma intermediadora entre os/as alunos/as, dando-lhes condições para pensar e resolver conflitos. Dentro de sala, ela o fazia muito bem e interagiu com todos/as. Em uma aula, por exemplo, cujo conteúdo era diferenciar jogo de esporte, nas duas turmas ela conseguiu desencadear a discussão e despertar o interesse, em participar, de grande maioria. Fez-se o alvoroço nas duas turmas e meninos e meninas se agitavam para tentar responder às perguntas da professora: “*base quatro é jogo ou esporte? Futebol é jogo ou esporte?*”. É visível seu esforço em multiplicar o universo dos/as alunos/as, embora, na minha avaliação de observadora, ela tenha sucesso em apenas uma turma.

Diante disso, minha hipótese como observadora é que o uso de mais autoridade com a oitava B poderia contribuir para um maior sucesso das aulas. Embora essa hipótese não tenha sido comprovada com a pesquisa, ela se fez presente. Defrontei-me com situações nas quais houve demasiada indisciplina e, até mesmo, violência por parte dos/as alunos, enquanto a professora tentava ministrar suas aulas, sem que ela atuasse de forma incisiva para manter o controle sobre a turma. Em um dos dias de observação, um grupo de meninos jogava bolinhas de papel entre si, sendo que um deles pegou uma cadeira, com a qual fingiu bater num colega. Percebi que a professora viu a situação, ao dar uma olhada de canto para eles, porém os ignorou, continuando a dar explicações à uma aluna. Por que a professora não interveio frente a esse impasse? Seria essa uma forma de não dar aos meninos a atenção que buscavam com aquelas ações? A passividade docente perante essas situações não ampliaria o descontrole perante a turma, abrindo espaço para a liderança justamente dos meninos que faziam bagunça nas aulas?

Como nesta classe o principal motivo que atrapalha o andamento das aulas é a indisciplina, vejo com grande importância uma intervenção mais autoritária, para que assim a professora possa facilitar seu próprio trabalho nesta classe. Assim como os/as outros professores/as que observei, quando busquei assistir aulas de outras disciplinas: todos/as

poderiam buscar se impor mais, dado que os meninos desta classe realmente controlam as aulas, exercendo um poder muito grande sobre elas, porém um poder desobediente e “mal educado”.

É importante, pois, trazer aqui um relato sobre uma intervenção direta, oriunda de um texto parcial de minha pesquisa. Ao ler uma parte de minha monografia, disse-me a professora que se deparou com questões às quais jamais havia se atentado. Em conversa posterior, contou-me que, num primeiro momento questionou a veracidade do que estava lendo, para só depois conseguir ver minhas análises como outro ponto de vista, observadas de um ângulo diferente daquele de quem está dando aula. Passou a concordar com grande parte do que estava escrito, embora ache que, em alguns momentos “peguei pesado demais”, como ela mesma disse. Reconheço seus argumentos, mas mantenho minhas análises. No entanto, ao continuar a fala, ela contou-me ter visto o que havia lido, em umas das aulas, o que a fez repensar e mudar algumas atitudes. Tendo em vista que a oitava B é o grande foco deste texto, como sendo a turma que mais (re)produz distinções de gênero, a docente me reportou ter mudado de postura, em uma de suas aulas para com esta sala, o que acabou, portanto, desencadeando uma receptividade e participação completamente diferentes. “*Foi muito legal*”, afirmou-me ela. No entanto eu não saberia descrever tal mudança, devido ao fato da mesma ter ocorrido em um dos dias em que não fui à escola. Porém me recordo dela me afirmar ter mudado sua postura, no sentido de ser mais firme e rígida com esta turma e que esta atitude corroborou em uma aula de melhor qualidade e mais produtiva.

Assim as aulas vão se configurando daqui, das movimentações, da dinamicidade, das relações entre ambiente, escola, alunos e professora e entre todo um universo que eu jamais terei acesso, endereçado nos corpos de cada um que compõe estes processos.

3 Corpos esportivos e corpos belos

“C’est dans l’œil de son vis-à-vis, dans le miroir qu’il vous présent
que se construit l’image de soi. Il n’est pas de conscience de son
identité sans cet autre qui vous reflète et s’oppose à vous, en vous
faisant front, Soi-même et l’autre, identité et altérité dont de pair, se
construisent réciproquement. [...] ils ignorent tous les
imperfections, les lacunes, les insuffisances qui constituent, chez
les mortels, la nécessaire contrepartie, les prix à payer pour une
forme individualisée d’existence”¹².
Jean-Pierre Vernant (1989, p. 4-5).

Aqui adentro minha discussão, seguindo pelas observações feitas nas aulas. A pesquisa de campo realizada mostrou que a maior parte dos meninos se destacava mais e possuía um leque maior de habilidades corporais do que as meninas, enquanto por outro lado, elas davam um grande valor à beleza. Conforme demonstrarei a seguir, isso não se diferenciava de uma turma para a outra. Essas diferenças de habilidade parecem estar relacionadas ao fato, também observado ao longo do período escolar, das meninas não terem experimentado de igual modo as práticas corporais de jogo e esporte. Se uma sociedade estimulou o homem para tal é, a meu ver, compreensível que ele a pratique mais e, portanto, torne-se mais desenvolvido nela. O que não impede, entretanto, que meninos e meninas se desenvolvam igualmente, ao passo que vivencie as atividades corporais oferecidas.

Trago aqui então algumas descrições de uma aula cujo tema era “*diferenciar jogo de esporte*”, sendo que para jogo, a atividade era de *base quatro*¹³ e, para esporte, *futebol*. Na *oitava B*, algumas meninas se recusaram a participar da aula prática (estavam de calça jeans e o usaram como desculpa), apenas três meninas participaram da atividade. Uma delas ficaram berrando do lado de fora e repondo a bola quando saía, o que me fazia acreditar que ela tinha

¹²É dentro do olho de sua face-a-face, dentro do espelho que ele vos apresenta que se constrói a sua auto-imagem. Ele não tem consciência de sua identidade sem o outro que o reflete e se opõe a ele, fazendo com que se enfrente. [...] eles ignoram todas as imperfeições, as lacunas as insuficiências que constituem, entre os mortais, a contrapartida necessária, o preço a pagar por uma forma individualizada de existência.

¹³ Neste jogo adaptado do baseball, formam-se duas equipes, sendo que uma delas chuta a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para que se tenha tempo de correr e passar pelas quatro bases. Faz-se o ponto quando percorrer todas as quatro bases até o final.

vontade, mas vergonha por não saber, como ela mesma informou em uma conversa (ou na entrevista)..

*A pedido dos meninos, para explicar o que é esporte, a professora deu futebol. Nesse dia, um dos meninos já foi para a aula usando luva de goleiro, enquanto as meninas se preparavam para jogar, passando creme nas mãos e penteando os cabelos. Durante a prática, ficaram claras as diferenças entre meninas e meninos, elas não tinham o mesmo controle da bola e do corpo que eles. Era possível notar a dificuldade que elas tinham em fazer uma parada brusca durante a corrida, (com ou sem bola), mudar de direção etc.. A impressão era de que iriam cair, mesmo as que se destacavam um pouco mais.*¹⁴

*Sob o mesmo modelo de aula, na oitava A, os meninos, o tempo todo que tinham contato com a bola, brincavam de fazer embaixadinha. Enquanto a professora falava, dois alunos saíram da roda e ficaram trocando chutes. Diferentemente das meninas da outra turma, essas alunas corriam mais coordenadamente, demonstrando terem mais habilidades para as práticas corporais. Uma das alunas guardava um espelho no bolso, sempre que havia uma oportunidade ela parava para dar uma olhadinha e arrumar o cabelo, durante o jogo de futebol. Ao final, a professora pediu para que todos/as entregassem os coletes dobrados, mas somente as meninas o fizeram.*¹⁵

A partir dos grifos que separei nestes trechos acima de meus diários de campo é possível perceber diferentes formas de envolvimento com as aulas de educação física e com as práticas corporais de um modo geral. O envolvimento dos meninos com os esportes era bastante intenso, o que pode ser percebido quando aproveitam brechas das aulas para praticar algum movimento esportivo e a partir do fato de um deles ir para a aula de educação física com uma luva de goleiro. Por outro lado, preocupações com questões estéticas estavam fortemente presentes entre as meninas. Mesmo entre aquelas que se dispunham a jogar e participavam das

¹⁴ Diário de campo do dia 23/10/2009.

¹⁵ Diário de campo do dia 23/10/2009.

aulas, era possível ver, no meio do jogo, uma menina se olhando no espelho para ver se o cabelo e a maquiagem continuavam intactos. As diferenças de envolvimento com as práticas corporais e os significados a elas atribuídos são marcadamente distintos. Porque a grande maioria dos meninos, quando pode, aperfeiçoa suas habilidades esportivas, enquanto boa parte das meninas cuida de si, do corpo, para ficar bela? Porque ao entregar os coletes, todas as meninas pararam, dobraram e o entregaram arrumados, enquanto os meninos os jogaram?

Não pretendo ser determinista e generalizar os fatos a ponto de polarizar esses acontecimentos, como sendo típicos de um sexo ou de outro. Quero somente buscar hipóteses que possam me levar a compreender essas diferenças, passíveis de mudanças, atreladas às construções histórico-sociais do corpo. Antes de expor mais trechos desses corpos que falam, ainda que silenciosamente, trarei elementos da história, mais especificamente da de São Paulo, estabelecendo relações que contribuem para as análises que estão sendo desenvolvidas.

A urbanização e a criação de novos espaços públicos criou a necessidade de ocupá-los, intensificando a exposição de corpos masculinos e femininos em praça pública. Mesmo enquanto minoria, as mulheres foram ocupando espaços cada vez maiores, em função do avanço do comércio, do lazer, da indústria cosmética e da moda. Sob os olhares da sociedade, elas estavam, segundo Schupun, “diante de um processo através do qual a percepção dos corpos femininos faz-se mais material: fala-se neles, estão mais expostos” (1997, p. 81). Diferente disso, aos homens coube a preocupação em se formar cidadãos “viris”, recomendando-se a prática da ginástica somente na infância com o intuito de formar a base muscular e o aprendizado da disciplina. Posteriormente, com o intuito de formar o indivíduo com qualidades masculinas, recomendou-se o esporte, pois este, dado o prazer da competição, faria com que o adulto em questão passasse por situações emocionais, tais como perder, ganhar e lutar.

Se a preparação física dos homens explica-se em grande parte por si mesma, graças à expressão “natural” da masculinidade que o esporte propicia, a preparação física feminina responde a fins específicos e precisos. [...] Esse investimento volta-se, em grande parte, à produção de efeitos corporais ditos estéticos. De fato, a cultura dos corpos femininos na época passa sempre por um critério de beleza. [...] Num momento em que o corpo das mulheres desfila mais – ou ao menos prepara-se para isso –, sob o olhar dos homens, nas ruas, lojas e espaços de lazer, é necessário que elas concentrem-se no andar, alvo de novas atenções e de novas vigilâncias. [...] Enfim, a ginástica é completamente despida de competitividade, de agressividade, de desejo de vitória, ou seja, das emoções constitutivas dos jogos coletivos. Ela não colabora em nada para desenvolver a ambição individual. Elemento fundamental no processo de civilização dos meninos [...] (SCHUPUN, 1997, p. 51-52).

A passagem do mundo agricultor ao mundo capitalista e industrial produziu inúmeras mudanças drásticas no modo de viver, bem como nos comportamentos pessoais. E ainda assim a mulher continua, mesmo que menos, a ser protagonista no âmbito esportivo, cujo foco está em dar graça aos espetáculos, e não de fato em expressar-se corporalmente. Cuidar da casa, dos filhos e do marido, este era o destino de muitas mulheres durante o século XIX. Mudaram-se os tempos, o mundo se urbanizou, o Brasil cresceu, e os espaços públicos tornaram-se alvo de toda a população. A cultura corporal sofreu das mesmas influências trazidas pelas construções sociais: enquanto o homem deveria ser *viril*, a mulher deveria ser bela: “Casamento, maternidade, procriação e refinamento da espécie são funções e papéis sociais designados à mulher branca, jovem, e de classe média alta, cujo corpo é observado como um lugar a abrigar, fecundar e nutrir uma prole sadia, bela e hígida [...]” (GOELNNER, 2003, p. 96). Isto é, enquanto às mulheres foram designadas formas de disciplinar seus corpos, tornando-os *belos, femininos e maternais*, aos homens, atribui-se a função de fortalecer a pátria e a de ser desejável pelas belas mulheres.

Todavia, à medida que a mulher começou a tomar conhecimento pelo esporte – século XX – e de outras práticas corporais, conforme a exposição dos espaços públicos, foi também lutando por compartilhar dos mesmos direitos que a sociedade lhe podou. Começa então a participar mais dos esportes de elite e a se desenvolver corporalmente. Porém, é grande ainda a subordinação desta em relação ao homem, dado as normatividades que lhes foram atribuídas desde tempos atrás. Tornou-se, então, possível, para mim, enxergar como estão implícitas dentro dele/as (os/as alunos/as) estas construções de feminilidades e masculinidades, quando em muitos momentos, em *ambas* as turmas, a normatividade apareceu sem querer, sem pensar.

Em uma das aulas cujo conteúdo era diferenciar jogo de esporte, um aluno da *oitava A* brincava de chutar a bola com uma colega de classe. Eis que teve a grande idéia: chutá-la com a canhota, já que era destro:

Danilo: *vou chutar de canhota...*

[o chute saiu torto e fraco]

Danilo: *que desgraça!!!*

Camila: *saiu igual a chute de mulher!*¹⁶

¹⁶ Diário de campo 04/09/2009.

Numa situação em que a aluna pouco pensou sobre o que falou, dada a espontaneidade da fala, direta e fruto de um acontecimento momentâneo, é possível ver que ela, mesmo sendo do sexo feminino e sendo uma das alunas que mais participa das aulas, possui em si um “**pré-conceito**” de que homens são mais habilidosos do que as mulheres, uma vez que o chute ruim, realizado por um membro não dominante, foi comparado ao de uma mulher, quando realizado por um dominante. Isto é, o melhor chute de uma mulher poderia ser equiparado ao pior chute de um homem. No entanto, é possível questionar se este não seria também um “**conceito**”, produzido pela sua experiência como jogadora e pela observação de diversas meninas pouco habilidosas no futebol. Retomando esse acontecimento durante a entrevista, e questionando-a o porquê daquela fala, ela me respondeu: “*porque menina chuta tudo torto. Você chuta, aí a bola vai para um lado*”. Segundo ela, isso acontece

[...] porque [menina] não treina. Os meninos treinam, a gente fica mais preocupada em se arrumar, ficar bonita. É difícil a gente praticar, tem gente que não tem tempo, às vezes falta vontade, se a gente praticasse não seria tão ruim. Mas a gente gosta muito de futebol, quando fala de dar vôlei a gente até fica chorando para a professora (Camila, oitava A).

Essa fala novamente revela o maior envolvimento dos meninos com as práticas esportivas e das meninas com questões estéticas. Enquanto o desempenho esportivo ocupa um lugar de extrema importância na construção de certa masculinidade (CONNEL, 1995), a produção e expressão da beleza o fazem em relação à feminilidade (WOLF, 1992). De alguma forma, enquanto eles ocupam um lugar mais ativo nas práticas esportivas, elas o fazem no sentido de se construírem belas. Para eles, a admiração pelo desempenho esportivo, para elas, pela beleza.

Outra situação muito peculiar ocorreu num dia em que, a fim de arrecadar dinheiro para a formatura¹⁷, os/as alunos/as da *oitava A* combinaram de ir à aula com as roupas trocadas: as meninas se vestiram de menino e os meninos com roupas das meninas. Quem não fosse “fantasiado”, teria que pagar certa quantia para a festa. Neste caso, a grande maioria das meninas topou o exercício e o encarou de forma divertida. Por outro lado, apenas um menino se vestiu de menina, fazendo daquele momento um espaço para dar boas risadas. O fato foi tão

¹⁷ Nesta brincadeira, quem não fosse com roupas trocadas deveria pagar uma multa de R\$ 1,00 (um real) para contribuir com as arrecadações para a formatura.

inusitado que, ao chegar à escola e me deparar com aquele menino usando um vestido verde, maquiado e rebolando para lá e para cá, não pude também deixar de cair na risada e de brincar com ele. Mas o ponto a que quero chegar é: porque apenas um menino topou o desafio? Fora isso, durante este mesmo episódio, as meninas falavam para os meninos bater no bumbum do garoto vestido de menina. Isto, a meu ver, revela o quanto o corpo da mulher é objeto de desejo e degradação, visto que além de suas formas, estas, por sua vez, devem ser expostas, palpáveis, dentre outras meios de “apreciação”.

Naomi Wolf (1992) em seu livro “O mito da beleza”, traz-nos sérias implicações a respeito da longa luta das mulheres na busca de uma situação de maior igualdade com os homens atualmente. E que, no entanto, ainda assim, prejudicam-se ao passo que suas imagens são usadas como meio de sua própria degradação, ou seja, colocam-se numa situação cuja posição de poder se encontra em ser objeto de admiração. Para atingir aquilo que, para o homem, fez-se naturalmente - o preparo de seu corpo -, a mulher passa por processos e formas de domesticação e regulação, para transformá-lo em objeto de sedução e abrigo à maternidade. Isto é, enquanto que para os homens o ideal natural é que ele se torne forte, para a mulher é que ela se torne bela. Diferentemente do homem que nasceu para ser forte e desejado pela mulher, gera-se tais preocupações nesta: “Entendendo a beleza não como um atributo natural das mulheres, mas fruto de uma conquista que se viabiliza mediante um esforço individual, e para o qual é necessário um trabalho árduo e constante que requer disciplina e dedicação” (GOELLNER, 2005, p. 89).

Ao atribuir valor às mulheres numa hierarquia vertical, de acordo com um padrão físico imposto culturalmente, ele expressa relações de poder segundo as quais as mulheres precisam competir de forma antinatural por recursos dos quais os homens se apropriaram (WOLF, 1992, p.15).

Além disso, Wolf (1992) traz também indagações a respeito do uso da imagem da mulher como objeto de deploração a ela mesma, afastando-a da situação de igualdade em relação aos homens, quando se deu o início às conquistas sócio-políticas durante o século XX.

Voltando ao caso da brincadeira de “inversão” dos gêneros, o mesmo movimento aconteceu na *oitava B*, em um dia em que não pude ir à escola. Porém, a professora de educação física me detalhou alguns acontecimentos desse dia, uma vez que para ela fora muito engraçado e inusitado. Disse-me ela que, durante a aula prática, todas as meninas decidiram

participar do futebol, já que estavam vestidas de meninos. E participaram, somente porque estavam vestidas de menino, “*sou menino, vou jogar futebol*”, disse ela. Isto pode revelar como, na percepção destas meninas, ser menino as predispõe a *poder* jogar futebol, enquanto que, na condição de meninas, não há tal liberdade. Ora, se enquanto meninas elas se preocupam tanto com a beleza, recusam-se a participar das aulas e se arrumam o tempo todo, porque enquanto meninos elas se viram na obrigação de jogar futebol?

Mais uma vez não quero generalizar os fatos, uma vez que, em outra oitava série, pode-se ver meninas que, apesar de também cuidarem de sua estética o tempo todo, participam das aulas, como me afirmou a aluna Eduarda, dizendo que “[...] *a gente gosta de jogar, mas dá para cuidar da gente, ficar bonita também*”. Porém os contrapontos a que me refiro são frutos também de uma construção e (re)produção de “padrões” sócio-culturais de nossa sociedade orientada pelo patriarcado.

Diferentemente da outra turma, em que apenas um menino se vestiu de menina, na oitava B praticamente todos os meninos aderiram ao momento:

Pesquisadora: Algo que aconteceu na oitava A é que no dia em que vieram os meninos vestidos de menina e as meninas vestidas de menino, apenas um menino foi de menina. Isso aconteceu na sala de vocês?

Vítor: Não, quase todos os meninos vieram de menina...

Pesquisadora: Sério? Porque isso?

Vítor: Ah, porque a gente quer zoar, quer brincar [...]

Pesquisadora: Vocês acham que o fato de só um menino ter vindo de menina na oitava A quer dizer que eles têm preconceito?

Mônica: Não sei se preconceito é a palavra certa, mas acho que é vergonha. Às vezes, de passar um batom, sair andando rebolando.

Vítor: Eu não, eu vim de tudo, vim de batom, de top, shortinho curto¹⁸.

A adesão a brincadeira de se vestir de mulher foi maior na oitava série menos disciplinada da escola, o que, segundo os próprios alunos, deve-se ao divertimento possibilitado pela atividade, pois eles “gostavam de zoar”. Na outra turma, eles não quiseram ou ficaram constrangidos em participar. O que, de certa forma, corrobora a idéia de que uma oitava diverge

¹⁸ Entrevista com Mônica (14) e Vítor (15). 15 de Outubro de 2009.

da outra em questões sociais, como dito pelos/as próprios/as aluno/as. Deste modo, busquei, dentre eles/as, entender como eles/as percebem tais construções históricas.

Perguntei às meninas de ambas as classes porque elas se arrumavam para ir às aulas e de onde elas achavam que essa cultura vinha. As respostas foram muito semelhantes:

“Desde pequena a gente quer comprar maquiagem, brilho. Aí você vai ver a mãe que põe brinco... essas coisas” (Mônica, oitava B); A gente quer ficar bonita. Por exemplo, a gente vê as mulheres bonitas e quer ficar que nem elas, passa batom, maquiagem. É que você não nos vê em outros dias que a gente vem de sandália, lápis no olho, na sexta a gente vem de tênis por causa da “física”. É que assim. Aí, tenho vergonha de falar. A gente está na adolescência, aí a gente quer ficar bonita pros meninos, quer arrumar namorado, essas coisas...” (Camila, oitava A).

De acordo com Mônica, as aulas de educação física seriam um empecilho para a completa expressão da beleza das alunas. Frequentei a escola também em dias em que não havia aulas de educação física e as diferenças em relação à maneira das meninas se vestirem eram pequenas. Nos dias sem educação física, usavam sandálias, calças jeans mais modernas entre outros. No entanto, também em dias com aulas de educação física, todas elas estavam arrumadas. O uso do uniforme, por exemplo, não era adotado por todas as alunas, sendo mais frequente entre os meninos. Mesmo aquelas que usavam a camiseta do uniforme, o combinavam com calças “da moda”, bijuterias, alisamentos de cabelo, unhas pintadas, maquiagem etc.

Em contrapartida, perguntei aos meninos o porquê deles estarem ativos durante as aulas de educação física, novamente não houve diferenças:

“[...] moleque é moleque. Às meninas, a professora pede para fazerem algo, aí na aula, elas não querem fazer, sobra para os meninos, só os meninos fazem, nenhuma menina faz. [...] Elas são iguais, só que elas não praticam...” (Vitor, Oitava B); “[...] a Marta do futebol, ela treina desde sempre, aí ela é boa. Se a Camila treinasse que nem ela, podia ser que nem a Marta. Tipo eu assim, eu treinava em Londrina, aí eu ia treinar no atlético paranaense, mas meu pai passou mal e tive que vir para cá” (Fabrício, oitava A).

As falas desses alunos vão ao encontro de situações presenciadas durante as aulas de educação física:

Em uma aula de teórica de educação física, os meninos brincavam de se socar, enquanto que as meninas, ora conversavam sobre como estavam arrumadas, ora se ocupavam olhando os cadernos de outras disciplinas. Quando a

professora pediu para que todos/as fossem a quadra, os meninos saíram em disparada e em multidão, enquanto que parte das meninas se recusou a fazer a aula por estarem com trajes inapropriados para tal (calça jeans, sandália etc.). Os meninos, em contrapartida, logo tomaram conta de todo o espaço da educação física, brincando de chutar uma latinha de refrigerante.¹⁹

Com muita insistência da professora, as meninas toparam entrar no jogo (com a mesma jogando também). Porém, duas alunas ficaram paradas no meio da quadra sem fazer alguma movimentação. Aos poucos, a prática que estava funcionando, mesmo que num número reduzido, foi se desconfigurando, à medida que os meninos, impacientes com a falta de atitude das meninas, tornaram a prática difícil para elas, realizando jogadas mirabolantes de dribles, firulas, e fazendo gracinhas para com as meninas, a ponto de irritá-las. No final das contas, o futebol terminou apenas com a presença masculina, uma vez que as meninas foram se excluindo.²⁰

Pude notar que, enquanto dispersos, alguns alunos brincavam de se socar, enquanto as meninas dançavam e riam, cantando “ô coisinha tão bonitinha do pai”.²¹

Goellner (2003), em seu livro “Bela, maternal e feminina”, vem falar exatamente dessas disparidades que envolvem meninos e meninas quanto ao contexto corporal e social ao qual são e foram submetidos, ao retratar as formas de se produzir mulher que já preconizou em nossa sociedade. Assim como afirma Schupun, às mulheres, de acordo com análises por ela feitas na *Revista Educação Physica*, cabiam atividades leves, tais como a ginástica, natação e a dança, como meios de garantir-lhes o desenvolvimento sem, no entanto, prejudicar-lhes anatômica e fisiologicamente:

¹⁹ Diário de campo do dia 23/10/2009.

²⁰ Diário de campo do dia 16/10/2009.

²¹ Diário de campo do dia 16/04/2009.

Não todo e qualquer método ou exercício ginástico, mas fundamentalmente aqueles que podem ser aproximados e que reafirmam o universo feminino, da beleza, do encanto, da harmonia das formas, da delicadeza e, por que não dizer, do recato. Afinal, para ser praticada, a exercitação ginástica não exige materiais nem vestes muito específicos. Pode ser feita individualmente, a qualquer momento, sem que os minutos a ela dedicados atrapalhem a execução de todas as tarefas que a mulher desempenha no recôndito do lar, favorecendo, inclusive, sua permanência neste espaço identificado como de seu domínio. Acrescenta-se a esses aspectos o fato de que a ginástica, ao contrário de muitos esportes, é desprovida do caráter competitivo, observado, nesse tempo, como prejudicial à formação da personalidade feminina (SCHUPUN, 1999, p. 73).

Isto é, Goellner (2003) mostra, claramente em seu discurso e em suas análises, que a história tratou de criar diferentemente homens e mulheres, estereotipando um único tipo de personalidade cabível a cada um deles/as, negando, desta forma, a individualidade existente entre todos os seres humanos, ponto chave discutido ao longo deste capítulo. E não é raro, mesmo hoje em dia, encontrar situações que reflitam os fatos aqui trazidos. Podemos perceber que, desde o período natal, a criança, antes mesmo de vir ao mundo, já sofre desta influência, afinal, ao sabermos do sexo do bebê, planos são traçados, roupas são compradas, o rosa ou o azul servirão para polarizar tais diferenças. Iara Beleli (2007) vem dizer, em análises às propagandas premiadas, que “antes mesmo que a 'natureza' se manifeste, a realização dos sonhos não é autorizada, marcando a distinção sexual. Os meninos, por serem meninos, já nascem mais livres e, portanto, têm essa 'natural' condição de poder expressa na liberdade” (p. 196). Em contrapartida, as meninas parecem sempre estar de forma ou outra, sendo reguladas e controladas todo o tempo:

De imediato, as indústrias da dieta e dos cosméticos passaram a ser os novos censores culturais do espaço intelectual das mulheres. Em consequência das suas pressões, o modelo jovem e esquelética tomou o lugar da feliz dona-de-casa como parâmetro da feminilidade bem-sucedida. (WOLF, 1992, p. 13)

Ao crescermos, também gozamos de reproduções midiáticas, como as revistas, a televisão, os jornais, o cinema, a propaganda, dentre tantos outros meios que constantemente promovem a dissipação de tais valores, reformulando-os e os afirmando enquanto verdadeiros. Tal como domesticam e padronizam um modelo ideal de corpo, beleza e feminilidade, propagando um ideal que atenda às “necessidades” de uma determinada população, estabelecendo forte influência neste processo de fabricar e/ou reproduzir códigos significantes tidos como verdadeiros: “juventude, pele clara e corpos esbeltos, particularmente para as

mulheres, são parte de uma “ordem disciplinadora dos corpos”, o que chamo aqui de “ditadura da estética” (BELELI, 2007, p. 201).

Em entrevista com a professora de educação física e a vice-diretora, ambas apresentaram opiniões semelhantes sobre essas diferenças. Afirmaram:

Eu acho que é cultural. A educação física tem passado por uma série de transformações e agora, graças a Deus, o feminino está se enquadrando, visto o futebol feminino, o vôlei feminino, ferozes, o atletismo feminino. Antes o que sobrava era para o feminino. Mas está melhorando. É cultural. (vice-diretora)

O conteúdo esportivo bastante presente nas aulas também facilita mais o interesse de muitos meninos e, por outro lado, desinteressa a algumas meninas. O suor, correr, pegar na bola... causa um desarranjo corporal que estabelece uma incoerência aos corpos das meninas, porque vai contra uma imagem hegemônica de asseio corporal feminino... Então, as meninas que se dispõem aos jogos estão sempre, de alguma maneira, ultrapassando fronteiras de gênero. (professora de educação física).

Em outros momentos tornou-se possível também identificar tais construções, como em uma aula em que, devido ao fato de as meninas não quererem participar do jogo de basquete:

*Uma vez que as meninas não queriam jogar, a professora as colocou um banco à beira da quadra, para que se sentassem e ao menos acompanhassem a aula observando-a. Com muito custo conseguiu, pois as mesmas estavam com medo de serem atingidas pela bola.*²²

É possível ver aqui então, com a cultura que forma o masculino é diferente e carregada de marcas históricas, quando comparada à cultura que forma o feminino. E que, desta forma, quando há algo que foge a esta “regra”, ficam claras as barreiras de gênero que de pouco em pouco sofrem modificações, de acordo com as outras dinâmicas já trazidas aqui: não estamos somente reproduzindo o que se construiu, mas nos relacionando, resistindo e produzindo formas de ser homem e/ou de ser mulher.

²² Diário de campo do dia 22/05/2009.

4 Inteligências táticas e gênero

Eduarda já chegava em quadra “apitando”, dizia que se os meninos não passassem a bola para as meninas, “desceria o barraco”. Gritava, esperneava, brincava. E se os meninos realmente não colaborassem, ela ameaçava, de leve, para brincar. Mas, de uma forma ou de outra, mostra que estava ali e que defenderia os direitos delas de fazerem a aula. “Ô menino, passa essa bola aí, as meninas também jogam, viu?”, se faltassem com respeito para com a professora, novamente ela soltava um: “ô menino, você não ouviu a dona não?”²³

Assim se repetia toda aula e há quem respeitasse as brincadeiras e/ou o autoritarismo da aluna, já que o clima entre todos/as permanecia agradável e as relações de poder se configuravam de ambos os ângulos: de um há os meninos que, de uma forma ou outra, tentavam monopolizar a prática, do outro, há essa aluna, discursiva que, juntamente com outras meninas, operava um confronto, uma rede de poder, resistindo às dominações. Como trazido por Michel Foucault (1989) em seu livro “Microfísica do poder”, toda forma de exercer o poder é passível de reversão, e isto se mostra muito claro nestas aulas de educação física, quando a aluna interfere, afinal ela só exige a justiça por um lado, se o outro (os meninos) começarem a centralizar a prática somente entre eles.

Vale ressaltar que a dinâmica desta classe muda quando ela começa a entoar a voz. Soa como um dispositivo, através do qual as outras meninas se despertam para juntar as forças e correr atrás de seus direitos. Como em toda luta política, alguém deve dar o primeiro passo. Aqui não o é diferente. Não posso, desta forma, analisar, do ponto de vista discursivo e linguístico, como as palavras verbais, traduzidas pela aluna, ecoam pelo ambiente e pelos ouvidos de todos/as que ali estão. Todavia, arrisco-me a admirar tal fato e a seguir os rastros que dele surgem. E é por isso que busquei compreender, como a própria aluna enxergava essa sua atitude de criar mecanismos de relações de poder e esta, por sua vez, respondeu-me dizendo o seguinte: “acho que alguns meninos ficam meio assim quando eu começo a gritar, às vezes não dão bola,

²³ Diário de campo de 15/05/2009.

fingem que não estou ali. Quase sempre eles me escutam, as meninas têm que participar também. Direitos iguais!”

Em uma aula, ficou evidente como este ato de gritar pareceu surtir efeito imediato:

Quando pedido para ficarem em roda, enquanto a professora conversava com os/as alunos/as, dois meninos se desligaram dela e começaram a brincar com uma bola de basquete. Eduarda, ao se incomodar com tal indisciplina – afinal a professora havia feito uma roda para que todos/as estivessem ali –, chamou-lhes a atenção: “ô menino, a professora mandou ficar em roda, não ouviu não?”. No mesmo instante, pareceu-me que os alunos se assustaram com o berro dela e logo voltaram para a roda.²⁴

Sua voz, sua fala e sua entonação garantem a mudança instantânea da postura dos/as colegas de classe, tanto para serem mais igualitários/as e disciplinados/as, quanto para entrarem na luta e juntarem forças para superar as desigualdades que por vezes surgem.

É possível ver nas atitudes de Eduarda formas de resistência a dominação masculina nas aulas ou fazer associações entre suas estratégias e as táticas esportivas. Ela faz do discurso um elemento tático importantíssimo na dinamicidade da relação entre os gêneros durante as aulas de educação física. Como afirma Juan Pablo Greco (2006), em jogos esportivos coletivos, “toda decisão é uma decisão tática e pressupõe uma atitude cognitiva do jogador, que lhe possibilita reconhecer, orientar-se e regular suas ações motoras” (p. 114). Eduarda reconhece a situação problema, percebendo-a de modo a produzir decisões que as leva a gerar determinada ação: discutir. Embora, neste caso, ela não efetue uma ação motora técnica, pautada em gestos físicos e específicos das modalidades dos Jogos Desportivos Coletivos (JDE), sua ação motora se traduz em palavras que ora servem para promover a igualdade e a participação coletiva de todos/as, ora se atentam a organizar espacial, técnico e taticamente as atividades propostas pela professora.

Como afirma Fernando Tavares (1995):

²⁴ Diário de campo de 29/05/2009.

Com a finalidade de orientar as suas ações no campo de jogo, os jogadores devem ser capazes de perceber de diversas formas a situação do meio envolvente e relacioná-la com sua própria atividade. Assim, e uma vez que a relação de forças evolui constantemente, o objetivo de cada adversário é o de produzir ações com a finalidade de transformar, momentânea ou definitivamente, a relação de oposição de forma vantajosa (p. 35).

E é exatamente isso que ela faz: transforma “momentânea ou definitivamente” as situações que começam a se manifestar desfavoravelmente para o lado de menor força – quase sempre o de subordinação das meninas perante aos meninos. Este fato se tornou de grande importância para incorporar as meninas na prática, bem como para organizar as atividades de modo que se tornassem mais produtivas. Afinal, como buscarei tratar neste capítulo, o aprendizado tático durante os jogos coletivos nas aulas de educação física mexia constantemente na dinamicidade das relações de gênero. E, como traz Júlio Garganta (1995), é preciso esquecer-se dos interesses individuais para ganhar um jogo. Isto é, tornar-se-ia necessário, portanto, a descentralização da prática das atividades entre os meninos – no caso da oitava A - para garantir a vitória, diante do grande número de meninas que buscavam a participação dentro dela.

Como em muitas outras relações de poder e de saber, as aulas de educação física parecem deixar aparecer resistências às construções hegemônicas de feminilidade e masculinidade,

pois se poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por um meio da censura. Da exclusão, do impedimento, do recalcamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico (FOUCAULT, 1979, p. 148).

Já relatado anteriormente, a sociedade na qual estes/as adolescentes se desenvolvem, movimenta-se de forma a (re)produzir constantemente diferenças entre as formas de se fazer homens e mulheres, conforme o momento histórico, a cultura e a sociedade em que vivem. O que se pode perceber é a existência de uma série de barreiras criadas, entre meninos e meninas, quando estes/as se defrontam a uma prática, ou a uma idéia, diferentes daquilo que nos foi normatizado. E aí resistir ao poder ganha uma importância fundamental para que se possa construir e se atentar a novos valores, bem como promover experiências igualitárias entre os/as alunos/as, dentro das aulas de educação física. Cruzar as fronteiras não é tão fácil assim.

Posso tentar dar exemplos dos mais diversos, para então ilustrar com maior relevância tais menções acima levantadas. Como já mencionado, a oitava B é muito diferente da oitava A e isso não se resume somente ao que já foi dito anteriormente, mas também às relações de poder. A oitava B possui um grande arsenal de meninos habilidosos, mais turrões, *viris* e difíceis de lidar. Neste contexto e diferentemente da outra turma, as meninas parecem nem se importar em não participar das aulas, pois à medida que os meninos ocupavam todo o espaço da educação física, não observei nenhuma menina resistindo a tal processo e modificando este mecanismo de sobreposição deles para com elas.

Tudo isso é bem representado quando em todas as aulas observadas pude perceber envolvimento diferentes entre meninos e meninas. Numa prática de handebol, ao jogarem juntos/as, enquanto todo mundo corria, uma aluna ficava parada, fingindo participar e as outras (mais três), apesar de correrem, jamais detinham a bola em mãos. E acredito que tais atitudes não eram por falta de vontade, pois mesmo a aluna parada, assim como as outras, esboçava satisfação e felicidade quando estava próxima, ativa ou passivamente, de uma situação de jogo, isto é, quando podia ter a possibilidade de tocar na bola, mesmo que não a tocassem. Ao passo que esta aluna “boicotava” sua própria participação durante a prática, o número que era de quatro meninas em quadra, passou a ser de três, duas, e assim sucessivamente, até se esgotar a “participação” feminina neste dia, como em todos os outros. As poucas alunas que começavam a jogar, iam as poucos abandonando o jogo e não permaneciam até o final.

Essas quatro meninas que tentam participar das aulas de educação física, são as mesmas que se sentam próximas à lousa nas outras aulas, o que pode ser um indicativo de seu envolvimento com a instituição escolar e sua busca pelo aprendizado. Durante esta aula de educação física sobre handebol, assim como em outras aulas com outras modalidades esportivas, foi possível me atentar a exclusão e a auto-exclusão destas alunas. Via que elas possuíam vontade, mas se desmotivavam com o passar das atividades, devido à supremacia motora gritante dos meninos sobre elas. Se em todas as aulas elas começavam timidamente no canto da quadra, ao fim só restavam os meninos. Uma delas tem deficiência física (uma perna mais curta que a outra) e, por isso, tem medo de se machucar, embora se divirta durante as aulas, rindo dos acontecimentos engraçados e dos erros das colegas. Duas dizem que não sabem e, assim, perdem a vontade quando se vêem e se colocam inferiores aos meninos: por não saberem, acreditam que irão atrapalhar o jogo e, por conseguinte, farão seu time perder. E, por último, há outra, que tenta

convencer as amigas, frustra-se por não possuir quórum feminino, procura instigar as meninas a participarem, mas esta aluna parece não possuir a mesma força que Eduarda (oitava A) possui.

Ao jogarem handebol nesta turma, os meninos também (como exemplificarei logo a seguir) não se mostram taticamente inteligentes para a prática, porém, por serem muito habilidosos e melhor desenvolvidos corporalmente, acabam se destacando e distanciando as meninas da prática. Essa sua maior habilidade se explica, conforme informou um dos alunos em entrevista, pelo fato de todos eles jogam bola juntos diariamente.

No entanto, o envolvimento de meninas com o jogo pode se modificar a partir de um melhor domínio tático do jogo, conforme pode ser observado em aulas da outra turma. “Para realizar com sucesso uma ação não basta executar corretamente uma técnica, mas será necessário conhecer sobretudo o objetivo da própria ação e a fase indispensável para a sua realização” (TAVARES, 1995, p. 40). Essa compreensão do jogo é a tática.

Numa aula de handebol, foi possível identificar como é gritante a dificuldade das meninas desta turma (oitava B) em praticar atividades de cunho tático. Não conseguia notar diferença técnica entre meninos e meninas, ambos não sabiam realizar corretamente os movimentos deste esporte e tinham as mesmas dificuldades táticas. Porém, era possível notar um aprendizado e uma cultura de movimento mais vastos no desenvolvimento dos meninos, comparando-se às meninas

E naquela mesma aula, em que a professora dividira a quadra em duas partes, para realizar atividades distintas em cada uma delas (uma situação de ataque-defesa e outra de lançamento de tiros livres), foi possível ver a necessidade imensa desta turma de um acompanhamento maior e mais intenso, por parte da professora:

Para que as meninas também fizessem a atividade, a professora precisou mudá-la. O que antes era uma prática de ataque-defesa em maior número de participantes, tornou-se reduzida, jogando-se dois contra dois (2x2). Isto é, separou-se a quadra em duas atividades iguais: de um lado jogavam os meninos, do outro as meninas. A professora sempre precisava intervir frente às meninas desta turma para que elas soubessem o que fazer. Diferentemente dos meninos, que se mostravam mais independentes e autônomos.²⁵

²⁵ Diário de campo do dia 29/05/2009.

Isto é, a meu ver, torna-se necessária uma intervenção maior nesta turma, dado que, ao que parece, por já ser conhecida como a oitava “ruim”, há uma desmotivação muito grande e generalizada por parte dos/as professores/as, em criar situações que resgatem estes/as alunos/as à realidade escolar. Além disso, pela ineficiência de seu rendimento escolar e por grande parte dos/as alunos/as possuírem grandes dificuldades com os conteúdos das aulas, a desmotivação aqui também parte dos/as próprios/as alunos/as, como busquei exemplificar a situação da oitava B, como uma turma dividida e indisciplinada, durante todo o decorrer do texto. “Portanto, observa-se a necessidade de se compreender a importância do desenvolvimento do conhecimento” (GRECO, 2006, p. 114), principalmente nesta turma. Como traz Tavares (1995) “um jogador que apresente bom nível de processamento de informação poderá elaborar com sucesso um esquema mental de actuação motora” (p. 43), isto mostra o quanto a tática está intimamente ligada ao processamento da inteligência mental, podendo ser, portanto, desenvolvida com a criação de estímulos e situações problemas: resolver situações de jogo que exigem grande capacidade adaptativa.

De modo geral, os fatos aqui levantados demonstram o quanto os meninos – e mesmo as meninas - desacreditam nas capacidades femininas em praticar as atividades com a mesma *eficiência* que eles, dada já toda a construção que se criou sobre o esporte como sendo algo viril, masculino e de rendimento, gerando o “ganho” deles frente a elas. Assim como toda a construção social que se fez do feminino ao longo das décadas, de que a mulher é um ser frágil, dotado de graça e beleza e, por assim ser, deve compartilhar de atividades que acentuem tais traços e não, ao contrário, os masculinizem, deixando-as para trás corporalmente. Isto, ao final de tudo, permite entender porque meninos têm melhor desempenho técnico nos esportes do que as meninas desta turma, como da outra, já que as experiências oferecidas para cada um dos sexos foram distintas e desiguais desde o momento em que estas normas se constituíram como verdadeiras entre eles/as.

Desde esta óptica, el ocio y el deporte son tratados como formaciones culturales que proporcionan los contextos para la producción y reproducción de identidades o “formas de ver” que equivalen a una conciencia de grupo, resultante de las experiencias compartidas e implicaciones asociadas a costumbres, intereses, deseos, rituales, estilos y representaciones simbólicas comúnmente entendidas. En cualquier momento es posible discernir continuidades y discontinuidades culturales, puesto que los significados dominantes y los intereses tradicionales generan oposición y tienen que ser defendidos,

mientras que se lucha constantemente por conseguir formar significados e intereses nuevos. Las configuraciones de poder nunca son estáticas, sino parte de un proceso continuado de cambio que incorpora negociación y acomodación. (HARGREAVES, p. 3, 1993).²⁶

Já na oitava A, o fato mencionado nos parágrafos acima ocorre de forma diferente. Ainda que menos habilidosos, é comum que os meninos ocupem os espaços das aulas, assim como na outra turma. Porém, nesta sala a dinâmica é outra: as meninas resistem e exercem o poder, mediadas por uma colega de turma que tenta resolver tais conflitos através do discurso, como mencionado anteriormente. Além disso, mais participativas e amigas dos meninos, quando a situação que ocorreu no jogo da outra sala começa a tender a acontecer nesta turma (de os meninos não tocarem a bola para as meninas), elas logo dão um jeito de mudar a situação. Elas param tudo e dizem que também estão ali para participar. Além do mais, compreendem o jogo e fazem da tática um mecanismo para participar do mesmo. Afinal, se esporte significa render, sendo menino ou menina, se não estiver em situação que permita a produção de pontos ou gol, não participará da jogada e, portanto, estará excluído da prática.

Vale, então, ressaltar que a oitava A é caracterizada por alunos/as de bom rendimento escolar, bem como pela maior motivação existente na relação professor/a-aluno/a, devido às produções de conhecimento que imperam nesta classe e ao interesse de meninos e meninas em solucionar os problemas que surgem durante as aulas das diversas disciplinas.

Esta compreensão do jogo e das atividades só acontece quando a professora, ao ver tamanha confusão (fruto de um desconhecimento da atividade) em quadra, intervém. Nas aulas em que pude perceber esta compreensão, como sendo algo dinâmico, de que a tática influencia na participação das atividades de aula, foi gritante o quanto se acentuou a contribuição das meninas durante as partidas e jogos coletivos, os quais estavam reduzidos e monopolizados entre os meninos.

²⁶ Desde desse olhar, o lazer e o esporte são tratados como formações culturais que proporcionam os contextos para a produção e reprodução de identidades ou “formas de ver” que equivalem a uma consciência de grupo, resultante das experiências divididas e implicações associadas a costumes, interesses, desejos, rituais, estilos e representações simbólicas comumente entendidas. Em qualquer momento é possível discernir continuidades e descontinuidades culturais, posto que os significados dominantes e os interesses tradicionais geram oposição e têm que ser defendidos, enquanto que se luta constantemente para conseguir formar significados e interesses novos. As configurações de poder nunca são estáticas, sendo parte de um processo continuado de troca que incorpora negociação e acomodação. (tradução minha)

Na mesma aula de handebol citada acima, por exemplo, na oitava A, por este ser um esporte cujo conhecimento sobre ele ainda é restrito, nem meninos, nem meninas, sabiam como praticá-lo taticamente. Devido a isso, o meio que encontraram foi o de transpor a situação para um jogo de futebol com as mãos. Os meninos começaram a monopolizar o jogo entre eles, pois a forma como eles entenderam que era possível fazê-lo foi utilizando dos conhecimentos técnico-táticos do futebol²⁷.

Ou seja, a transposição foi, em maior grau, técnica, devido à semelhança existente entre as duas modalidades: “existem modalidades entre as quais é possível reconhecer semelhanças e, a partir daí, construir situações que permitam a assimilação de princípios comuns, recorrendo a alguns meios e até a algumas técnicas comuns” (GARGANTA, 1995, p.15). E, em função disso, percebi as meninas em desvantagem, devido ao grande repertório futebolístico que trata de diferenciar as habilidades corporais, para esta modalidade (futebol) em específico, de meninos e meninas.

Vendo esta situação, ao ter dado um tempo para que a turma descansasse, antes de voltar à prática, a professora pediu aos/as alunos/as que se sentassem e assim começou a explicar-lhes a como se joga handebol. Descreveu-lhes como se ataca, como se defende, qual a movimentação que podem e devem fazer e aí, na volta ao jogo, a cena mudou completamente. Eles/as entenderam que o handebol é um esporte que exige movimentação constante, buscando os espaços vazios quando em ataque, enganando o adversário e se esforçaram para dar conta da defesa, uma vez que é um jogo que exige grande condicionamento físico, devido aos inúmeros “vai-e-vem”.

Isto é, diferentemente da transposição que havia sido feita do futebol, onde a marcação é mais em cima e em todos os espaços da quadra, depois da explicação, foi se configurando o handebol, cuja marcação se dá em volta do gol, formando uma barreira.

Frente a isso, meninos e meninas praticaram igualmente a modalidade esportiva em questão e a atuação das meninas se tornou mais dinâmica, dada as vantagens táticas em se posicionar no lugar certo e na hora certa, sendo estimuladas pela professora a “começar a formular tímidas estratégias de comportamento intencional” (GRECO, 2006, p. 107), através de

²⁷ Diário de campo do dia 22/05/2009

assimilações e acomodações cognitivas, pautadas nas resoluções de problemas. Isto é, o jogo antes se baseava num comportamento essencialmente instintivo, guiado pelos aprendizados já assimilados através dos jogos de futebol, mas não culminava em cumprir com os objetivos pautados pelo handebol.

[...] sendo os JDC atividades férteis em acontecimentos, cuja frequência, ordem cronológica e complexidade não podem ser previstas antecipadamente, aos jogadores é requerida uma permanente atitude tático-estratégica. Na construção de tal atitude, a seleção do número e qualidade das ações depende obviamente do conhecimento que o jogador tem do jogo. Quer isto dizer que a forma de actuação de um jogador está fortemente condicionada pelos seus modelos de explicação, ou seja, pelo modo como ele concebe e percebe o jogo (GARGANTA, 1995, p. 12).

Após as explicações da professora e da compreensão de uma dinâmica bastante diferenciada daquela a qual estavam acostumados/as, tornou-se possível, então, a execução do jogo nos moldes a que se configuram a movimentação básica deste esporte ainda em desenvolvimento no Brasil. Ao dar oportunidades de aprendizado iguais a meninas e meninos, criaram-se novos esquemas mentais e habilidades, possibilitando, assim, envolvimento mais igualitários entre meninos e meninas.

Em uma aula de voleibol, foi possível observar algo semelhante:

Na oitava B, as quatro alunas que tentavam participar das aulas, acumularam-se num vértice, ao fundo da quadra e, portanto, pouco participavam do jogo. Ficavam paradas esperando a bola em seu lugar e sequer dali saíam, mesmo sendo a hora do rodízio²⁸. Talvez lhes faltassem uma idéia do que fazer, um estímulo e, logo, a cena da aula dominada pelos meninos, como já muito demonstrado ao longo deste texto em outras situações, repetiu-se: ao final só havia meninos.²⁹

Já na oitava A, mais uma vez, depois da desorganização do jogo e do mal entendimento dele por parte dos/as alunos/as, a professora interveio. Ao abrir uma roda ao meio da quadra, explicou-lhes como realizar o rodízio, como

²⁸ Momento em que se faz o rodízio das posições entre os/as seis jogadores/as de vôlei ao efetuar um ponto, enquanto a posse de bola era da equipe adversária.

²⁹ Diário de campo do dia 25/09/2009.

executar a manchete e como se dispor em quadra. A partir daí, novas interferências não foram necessárias, todos/as compreenderam o que tinham que fazer, Eduarda, discursivamente, ajudava a organizar de quem era a hora do saque³⁰ (já que este era o interesse da maioria) e, caso necessário, as posições corretas de cada um durante os rodízios.³¹

Garganta (1995) vem falar da importância de situações causadas pelos jogos coletivos, uma vez que estimula, quando corretamente intermediado, “o desenvolvimento de competências em vários planos, de entre os quais nos permitimos salientar o tático-cognitivo, o técnico e o sócio-afetivo” (p. 11). E aqui ressalvo, mais uma vez, quão diferente se tornaram estas práticas, quando comparando as duas oitavas. Em uma, na que a professora deu orientações, a aula modificou e todo/as compreenderam (tático-cognitivo), bem como houve participação geral (sócio-afetivo). Na outra, em que não houve explicações mais afundo da docente, a prática foi dominada pelos meninos, configurando uma situação competitiva muito forte dentre eles, ou seja, uma “esportivização” da aula, caracterizada pelo desempenho técnico.

Além disso, é possível ver tais diferenças causadas não somente por intermédio de orientações advindas de fora (pela professora), mas de um aprendizado corporal, oriundo de práticas constantes e do desenvolvimento informal (sem pretensões de treinamento) nos esportes. Em uma aula de futsal pude identificar uma movimentação bastante recorrente em equipes já treinadas, numa aula na oitava A:

Os meninos estavam mais ligados na movimentação e na troca de passes. Houve uma troca “um-dois”³² na lateral direita, resultando num chute para fora do gol. Esta movimentação implicou na confusão da defesa adversário, criando espaços para efetuar-se a jogada. Foi uma jogada muito inteligente.³³

³⁰ Movimento de iniciar o jogo, lançando (sacando) a bola para a quadra adversária.

³¹ Idem nota 19.

³² Esta movimentação é mais conhecida como tabela, em que um jogador toca a bola, sai da posição inicial e corre levando a marcação junto consigo. Assim cria-se um espaço, e o mesmo recebe a bola mais a frente, em situação de perigo.

³³ Diário de campo do dia 11/09/2009.

*As meninas se distribuíam melhor em quadra, de maneira estratégica: umas ficavam na frente esperando a bola, numa situação de perigo de gol. Isto é, entendiam que o jogo não é só correr atrás da bola. A aluna Camila realizou o gol após se desmarcar e receber o lançamento de Fabrício.*³⁴

Aqui vejo mais uma diferença entre as duas turmas. Na oitava A, elas perceberam que devem se movimentar, de acordo com o padrão do jogo, de forma a criar possibilidades táticas. Desta forma, elas recebiam a bola e participavam da prática, na outra turma elas se movimentam por movimentar, sem razão ou objetividade, quando não ficavam paradas num canto se auto-excluindo. Além disso, como a relação entre alunos/as e professora é melhor na oitava A, a mesma consegue explicar melhor a prática, dando exemplos teóricos, utilizando da técnica e da tática para fazê-los/las pensar o jogo. Isto, de certa forma, pôde colaborar com que ambos os gêneros compreendessem a aula e assim estivessem num mesmo nível de inteligência para tal. E aí volto na questão de que as relações sociais bem estabelecidas nesta turma favorecem também às possibilidades diversas que os/as alunos/as encontram em experimentar diversas situações.

A partir daí os exercícios de poder se estabelecem, as resistências operam e meninos e meninas seguem ora dividindo, ora disputando não só os espaços, mas como o “estar ativo” nas práticas. Como também se estabelece o desenvolvimento cognitivo dos/as alunos/as, pautado nas formulações de respostas rápidas, diante de situações inesperadas, decorrentes dos JDC.

³⁴ Idem nota anterior.

Considerações Finais

Esta foi a primeira vez em que voltei a uma escola, depois de entrar numa universidade. A distância gerada pelo meu envolvimento com outra instituição me forneceu um grande amadurecimento, através do qual pude olhar de outras formas, questões que outrora eu não imaginava. Durante o processo de pesquisa e no decorrer da escrita, fui me deparando com ocasiões inesperadas e enxergando as diversas formas que existem de mexer nas construções de (des)igualdades entre os gêneros. Vendo este trabalho concluído, pouco poderia imaginar o caminho que eu levaria para chegar até aqui, e é surpreendente o quanto se ampliou a visão que eu tinha acerca deste assunto. De um mundo pequeno, a um mundo grande e cheio de possibilidades, assim vejo o meu aprendizado diante deste longo e duradouro trabalho de conclusão de curso. Aprendi muito.

Vendo-me de fora da situação de aluno/a escolar, na qual estive, por muito tempo, inserida, posso compreender, entre tantos outros pontos de vista, como algumas pessoas sofrem demasiado preconceito ao praticarem atividades que, aos olhos da sociedade, “*masculinizam*” a mulher, “*feminilizam*” o homem, ou deixam de reforçar os valores sociais e culturais designados à genitália com a qual nasceram. Posso, hoje, enxergar de que forma se rompe com essas barreiras e, assim como tantos outros exemplos de resistências citados na introdução desta monografia, quais podem ser as ferramentas, através das quais se tornam possíveis situações de igualdade entre os gêneros. Pude, ainda, quebrar com minhas próprias incorporações preconceituosas, por também ser um alguém que nasceu em e sofre influências de uma sociedade disciplinadora, ao presenciar situações durante a pesquisa, outrora jamais possíveis para mim, ampliando meus horizontes.

Compreender gênero é mais do que simplesmente formular teorias e entender, logicamente, as indagações que elas trazem. É, em minha opinião, antes de qualquer coisa, abstrair. Abstrair seus próprios preconceitos, valores de conduta e formas engessadas de enxergar o masculino e o feminino. Abstrair não no sentido de ignorá-los, como se não existissem, mas no de questioná-los, de compreender o porquê de existirem e de como podem contribuir e influenciar

nas construções de uma dada sociedade. Abstrair no sentido de não vender meus próprios olhos e tapar os ouvidos, para o que estivesse acontecendo diante de meu nariz, não me deixar levar por formulações culturais às quais participei e participo, como todos nós.

Diante de meus objetivos e da busca por respostas que pudessem satisfazer minhas perguntas, encontrei-me com a etnografia e com a pesquisa de campo para ensaiar possíveis teorias acerca do muito que eu pensava. Inseri-me então numa escola estadual de ensinos fundamental e médio, recepcionada fervorosamente pelos funcionários daquela humilde instituição rural, localizada numa zona bem afastada no centro da cidade de Campinas-SP. Acompanhei durante cinco meses duas oitavas séries, A e B e, com elas, pude reorganizar meus processos mentais e me atentar a um mundo extremamente rico.

Como procurei explicar durante todo o decorrer deste texto, não foram apenas as construções histórico-culturais do feminino e do masculino que gerenciaram e determinaram relações de gênero durante as aulas de educação física aqui analisadas, bem como em outros momentos nos quais estiveram presentes meninos e meninas das duas oitavas séries. Mas, como exemplificado aqui, foram os *processos* decorrentes de inúmeros fatores presentes na sociedade, naquele ambiente e nos seres que o compunha que influenciaram e produziram sentidos múltiplos sobre o que é ser feminino/a ou masculino/a. Tornou-se clara, aqui, uma diferença gritante existente entre duas turmas (oitavas A e B). Distintas não somente em relação à participação de meninos e meninas durante as aulas, mas também em termos de aprendizado em geral, de sociabilização entre os/as alunos/as, de interesses e rendimento escolar. Enquanto uma oitava exibia relações mais igualitárias, com meninos e meninas mais interessados/as em aprender e com melhor desempenho escolar, a outra exibia uma dominação masculina intensa, a ocupação feminina das periferias das aulas, a indisciplina dos/as alunos/as, a falta de interesse mútuo e o baixo rendimento.

Foi notável, durante o processo de pesquisa em campo que as construções sócio-históricas do feminino e do masculino marcam corpos de meninas e meninos, tratando de domesticá-los quanto às formas de se expressarem, de se moverem e de se exibirem. Porém, nestas duas classes, pareceu-me clara a idéia de que este fator (o histórico-cultural) não é o único principal impedimento, para haver diferentes envolvimento entre os gêneros, durante as aulas de educação física. Mas é, no entanto, um dos inúmeros fatores que atua em conjunto nestas relações – embora uns mais, outros menos – que oscila e diversifica conforme o ambiente, a população e o

momento histórico vivido. Como trazido aqui, os casos de duas oitavas séries que, apesar de gozarem dos mesmos conteúdos de aula, na mesma escola e da mesma professora de educação física, exibiam comportamentos e rendimentos escolares diferenciados.

União: esta também foi uma palavra que destacou rigorosamente uma turma, e que, infelizmente, fez-se ausente noutra. Oitavas A e B, uma misturada, outra dividida em pequenos grupos que não se misturavam, assim, respectivamente, configuravam-se as duas classes. E este foi um grande foco deste texto, que buscou o tempo todo enfatizar como o convívio social de uma turma feita por painéis, cujo rendimento dos/as alunos/as era inferior quando comparado ao da outra sala, pôde provocar disparidades nas relações entre os gêneros, não somente durante as aulas de educação física, mas também em aulas de outras disciplinas. Em contrapartida, numa outra turma, em que a relação entre colegas de classe era mais amistosa, onde havia maior interesse por parte dos/as alunos/as e melhor desempenho escolar, as barreiras entre os gêneros se mostraram menores. Meninos e meninas dividiam juntos os espaços das aulas de educação física, bem como participavam dela, contribuindo com o desenvolvimento de suas inteligências diversas, assim como facilitando a intervenção profissional da professora de educação física.

Em outras palavras, ampliam-se, daqui, as vertentes que influenciaram as formas possíveis de relações de gênero no ambiente escolar pesquisado. Sem, no entanto, esquecermos do passado que surtiu e surte influências ainda hoje palpáveis, tal como trouxe nas análises de meus diários de campo, os comportamentos que distinguiram meninos de meninas, na escola estudada e na história que nos remeteu à domesticação dos corpos femininos e masculinos, no Brasil e no estado de São Paulo, no capítulo anterior. Diferenças estas carregadas durante séculos e marcadas de configurações históricas que encaminharam as mulheres ao culto à beleza, bem como os homens ao culto da força, como forma de proteção a nossa pátria, por meio de tantas formas de massificação deste ideal: a mídia, a cultura, a história etc.

É importante, pois, ressaltar que, embora exista um passado que divide um mundo feminino, de um mundo masculino, diversas foram as formas de resistência encontradas por meninos e meninas, para ir de encontro a tais imposições sociais. Aqui neste texto, destaco duas delas, utilizadas durante as aulas e que favoreceram a quebra de fronteiras de gênero, bem como permitiram mais ações conjuntas entre meninos e meninas: o uso do poder discursivo por

parte de uma das alunas da oitava A e o desenvolvimento das inteligências táticas, intermediado pela professora, enquanto nivelador de participação nos jogos e esportes coletivos.

Esta primeira ferramenta provocou diversas situações contrárias aos movimentos masculinos em tentativa de dominação das aulas e ao ensaio de uma possível indisciplina, tanto em sala, quanto em quadra poliesportiva. Atuando como um *dispositivo de poder*, a aluna, ao ver a monopolização das aulas por parte de um determinado lado ou grupo e quando deparada com situações com os quais não concordava, tratava logo de “soltar o verbo”. Assim, sinalizava-se algo que estivesse “errado” e, deste modo, imediatamente provocava uma reação positiva a favor de seus argumentos, contribuindo com a participação igualitária entre os/as colegas/as e com o cumprimento das exigências e das problematizações promovidas pela professora de educação física, no decorrer das horas de aula.

Já a segunda se destacou pelo fato de como dar possibilidades para pensar os jogos e os esportes coletivos **taticamente** pôde promover situações de igualdade entre os gêneros, ocasionando “visões de jogo” diversas. Tendo ocorrido somente em uma das turmas (oitava A), devido ao fato desta se mostrar mais aberta e interessada em aprender os ensinamentos que a escola busca transmitir, esta classe possibilitou diversos momentos em que, praticados de formas equivocadas, a professora realizasse conversas e formulações táticas. Ao ver erros na movimentação, na defesa, no ataque e na melhor forma de alcançar o objetivo das atividades, a professora permitia que os/as alunos/as experimentassem a situação e, posteriormente, promovia uma discussão em grupo a respeito dos erros e das formas corretas de se agir taticamente, ensinando-os, principalmente, a como praticar as atividades.

Tendo em vista que numa turma nunca fora possível realizar tal procedimento (oitava B), devido ao pouco interesse dos/as alunos/as e da falta de intervenção da professora, o jogo e o esporte coletivo na oitava A se faziam diferentemente. Se antes das instruções dadas havia uma supremacia dos meninos em função de um melhor desenvolvimento corporal, após as explicações a desvantagem feminina diminuía. Movimentar-se corretamente em quadra garantia às meninas condições favoráveis de jogo, colocando-as em situações que permitissem a marcação de um ponto ou de um gol, tal como ajudar na marcação contra as equipes adversárias e no ataque do próprio grupo. Ou seja, desenvolver as inteligências surtiu grande efeito como um ato interventor no processo de aproximação entre os gêneros: foi um passo a mais em busca da igualdade, um fator de desigualdade a menos. Entretanto, restam mais alguns que, acredito,

deverão ser, em momentos futuros, apontados por outras pesquisas que buscam a compreensão destas relações.

Fica aqui o meu incentivo e a importância que dedico a estes estudos, como um meio, através do qual, tornam-se possíveis as mudanças necessárias nas formas de pensar e de conduzir as aulas de educação física, promovendo o menor distanciamento entre meninos e meninas. E, assim, garantir um desenvolvimento corporal - ainda que carregado de diferenças históricas, marcadas por processos que trataram de polarizar homens de mulheres – a todos/as os/as alunos/as, não somente durante as aulas de educação física, mas no ambiente escolar e social como um todo, reduzindo essa distância existente nesta escala da história do corpo masculino e do corpo feminino e das construções sócio-culturais que operaram sobre eles.

Referências

Ma Vie En Rose. Direção: Alain Berliner. Produção: Carole Scotta. Bélgica: Sony Pictures Classics, 1998. DVD.

ALTMANN, Helena. **Meninas e meninos jogando futebol**. Verso e Reverso, São Leopoldo: Unisinos, 2002, p.89-100.

_____. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMG, Belo Horizonte, 1998.

_____. et. al., 2008. **Educação física escolar e igualdade de gênero: um estudo transcultural**. 2008. Projeto de Pesquisa.

ALVAREZ, Sonia E. **Politizando as relações de gênero e engendrando a democracia**. IN: Alfred Stepan (Org.) Democratizando o Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ANDRÉ, Marli Eliza D. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 8ª série, 1º bimestre / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 8ª série, 2º bimestre / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 8ª série, 3º bimestre / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 8ª série, 4º bimestre / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

CONNEL, Bob. Masculinity, violence, and war. In: KIMMEL, M. e MESSNER, M. Men's lives. N. York e Toronto: MacMillan Publishing Co e Maxwell MacMillan Canada, 1992. p. 176-183.

CONNEL, Robert. Políticas da masculinidade. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206. jul./dez., 1995.

Desenho do Corpo. Direção: Cristiane Arenas. Local: TV Cultura, 2009. Documentário.

DAOLIO, Jocimar. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara Maria; RUBIO, Kátia (orgs.) **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p.27-38.

FINCO, Daniela. A educação de corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p.94-119.

GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, Armândio; OLIVEIRA, José. (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. 2. ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1995, p. 11-25.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro (RJ): Livros Técnicos e Científicos, p. 13 – 41, 1989.

GRECO, Juan Pablo. **Conhecimento técnico-tático**: o modelo pendular do comportamento e da ação tática nos esportes coletivos. Revista Brasileira de Psicologia do Esporte e do Exercício. v.0, 107-129, 2006.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A bela mãe e mulher**. Pro-posições, Campinas, v. 16, n. 02, p. 79-102, 2005.

_____. **Bela, maternal e feminina**: imagens da mulher na revista Educação Physica. Ijuí: Unijuí, 2003, 152 p. (Coleção educação física).

HARGREAVES, J. **Promesa y problemas en el ocio y los deportes femeninos**. Em Brohm, J.M., Boudieu, P., Dunning, E., Hargreaves, J., Todd, T., Young, K. (aut.); *Materiales de sociología del deporte*; (pp.109-132). Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1993.

HELAL, Ronaldo. **O que é sociologia do Esporte**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

KÜCHLER, Adriana. **Fanática por futebol adere a torcida organizada.** Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, 08/03/2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0803200915.htm> Acesso em: 10/04/09.

LAJOLO, Mariana e COBOS, Paulo. **Só talento põe Brasil acima de alemãs.** Folha de São Paulo. Caderno de Esportes. 30.09.2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk3009200701.htm> Acesso em: 10.04.09.

_____. **Nem título mudará a realidade, diz seleção.** Folha de São Paulo. Caderno de Esportes. 29.09.2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk2909200702.htm> Acesso em: 10.04.09.

LESSA, Patrícia; VOTRE, Sebastião. **Por uma política da diferença e da identidade de gênero no esporte.** *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2007, vol.15, n.1, pp. 255-258.

LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe e GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOUZADA, Mauro, VOTRE, Sebastião e DEVIDE, Fabiano. **Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte.* Campinas, v. 28, n. 2, p. 55-68, jan. 2007.

OLIVEIRA, Roberto de e GIANNINI, Deborah. **Donas da bola:** elas deixam trabalho, filho e marido para dar risada e desestressar no gramado. *Revista Da Folha.* Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1903200624.htm> Acesso em: 16 mar.2009.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de e DAOLIO, Jocimar. **Pesquisa etnográfica em educação física: uma (re)leitura possível.** Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 15, p. 137-143, 2007.

OLIVEIRA, Sibele Vasconcelos de; DALCIN, Dionéia. **O papel da mulher rural na segurança alimentar:** o caso da comunidade de Santo Antônio, Santa Maria – RS. Florianópolis: Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder, 2008.

PASTORE, Elenice; POLESE, Nathalia Cunha; PASTORE, Luciane Maria. **O papel da mulher na agricultura diversificada e agroecológica:** influências e mudanças nas relações de gênero. In: Seminário Fazendo Gênero 7, 2006, Florianópolis. Anais do VII Seminário Fazendo Gênero. Florianópolis: UFSC, 2006.

PIRES, Giovani de Lorenzi. **Breve introdução ao estudo dos processos de apropriação social do fenômeno esporte.** Maringá: Revista da Educação Física/UEM, 9(1): 25-34, 1998.

Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

RANGEL, Sérgio. **Brasil x EUA é ditado por contrastes culturais.** Folha de São Paulo. Cadernos de Esportes. 26.07.09. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk2607200711.htm> Acesso em: 15.03.09

REIS, Heloísa Helena Baldy dos; ESCHER, Thiago de Aragão. **Futebol e Sociedade.** Brasília: Líber Livros, 2006.

RODRIGUES, Duenha Jordana. **Desenvolvimento territorial rural no Brasil:** Conceitos e aplicação. Campo Grande: UFMS, 2005, 120 p. Dissertação de Mestrado.

ROSA, Rodrigo Braga do Couto. **Homofobia e esporte na produção da educação física brasileira (1979-2007)**. 2008. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SANTOS, Manoel José dos. **Projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável**. Estudos Avançados, 15 (43), 2001.

SCHUPUN, Mônica Raisa. **Beleza em jogo. Cultura física e comportamento em São Paulo nos anos 20**. São Paulo: Senac/Boitempo Editorial, 1999.

_____. **Gênero sem fronteiras: oito olhares sobre mulheres e relações de gênero**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1997.

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

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos à marcha, meninas à sombra**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação – UNICAMP, Campinas, 1994.

SOUZA, Érica Renata de. **Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar**. Cadernos Pagu, Campinas: Pagu, SP, v. 26, p. 169 – 199, jun 2006.

TAVARES, Fernando. O processamento das informações nos jogos desportivos. In: In: GRAÇA, Armândio; OLIVEIRA, José. (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. 2. ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1995, p. 35-45.

VIANNA, Alexandre Jackson Chan; MOURA, Diego Luz e MOURÃO, Ludmila. **Gênero e educação física escolar:** uma análise das evidências empíricas sobre a discriminação e o sexismo. Rio de Janeiro: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Entrevista com a vice-diretora da escola

Como vocês, na escola, lidam com tantas diferenças culturais que têm aqui? Muitos alunos de vários lugares, como vocês fazem?

Bom, cada um tem um jeito de lidar. O meu, o que eu acho mais coerente, quando você está chegando num lugar. Você jogar alguma, uma situação de vida, onde você resgata deles o conhecimento que eles tem, o currículo oculto que a gente fala. Você dá uma situação, por exemplo, na educação física, nossa área. Você dá peteca. O que você faz com a peteca, onde você joga peteca, eu jogo na rua, eu jogo aqui, aí você vai resgatando isso com eles.

E é esse o ideal da escola?

Nossa, a escola é trabalhar comunidade, né. Interagir a comunidade na escola.

Inclusive eu vejo todos os professores usando jaleco...

É um padrão nosso, para não haver diferença. Não sei se você notou, mas o público aqui é mais rural, e de periferia. Eu já dei aula em periferia. É diferente a cultura dos alunos. Eles tem muito mais empatia com o professor, dão muito mais carinho, uma carência afetiva também muito maior, então é um diferencial aqui. Então você colocar isso num pedestal, que eu acho que nenhuma escola deve fazer, tem um degrau bem maior pra chegar nele. Tem que ter um tratamento igualitário.

No caso das oitavas séries, como vocês fizeram para dividir as turmas? Porque como o que eu pude ver, são duas turmas diferentes.

Quem me dera poder fazer assim, colocar, vamos dizer, os laranjas podres em uma e os melhores em outra. Nenhuma escola acho que trabalha assim. A idéia é fazer classes mais heterogêneas. E o que aconteceu é que os laranjas, vamos dizer aqueles mais indisciplinados se enquadram no padrão da oitava B, e os melhores se enquadraram no padrão da oitava A. Não foi intencional não.

E o que você escuta dos professores e funcionários da escola em relação às duas oitavas?

Ah, é isso que você falou aí, que a diferença é gritante, em relação à postura em classe, em quadra, ao desempenho, à luz no fim do túnel. Tem gente que está aqui só para estudar para terminal a escola, aí tem uns que até querem buscar uma coisa melhor, mas aí vêem os outros e querem ficar iguais a eles. Como é que é? O meio modifica o todo.

Você como professora de educação de educação física, como você vê o envolvimento de meninos e meninas nas aulas de educação física?

Infelizmente os meninos se dedicam mais.

Mas você acha que é só uma questão de se dedicar mais?

Não, eu acho que é cultural. A educação física tem passado por uma série de transformações e agora, graças a deus, o feminino tá se enquadrando, em visto o futebol feminino, o vôlei feminino, ferozes né, o atletismo feminino. Antes o que sobrava era pro feminino. Mas tá melhorando. É cultural.

APÊNDICE B: Entrevista com alunos/as da oitava série A

Camila, em uma das aulas de educação física, quando o Fabrício chutou uma bola de pé esquerdo e a bola saiu torta, você disse que parecia chute de mulher. Porque isso?

Porque menina chuta tudo torto. Você chuta, aí a bola vai para um lado.

E porque você acha que isso acontece?

Ai, porque não treina. Os meninos treinam, a gente fica mais preocupada em se arrumar, ficar bonita. É difícil a gente praticar, tem gente que não tem tempo, às vezes falta vontade, se a gente praticasse não seria tão ruim. Mas a gente gosta muito de futebol, quando fala de dar vôlei a gente até fica chorando para a professora.

E vocês acham que têm oportunidades iguais nas aulas de Educação Física?

Camila: A gente tem sim

Eduarda: A gente tem sim, o problema é vontade

Fabrício, porque nas aulas, cujo conteúdo é esporte, você quase não passa a bola para ninguém?

Porque eu sei que todo mundo é ruim e que não vai fazer o gol.

E você acha que as meninas são ruins?

Não. Outro dia mesmo chamei a Camila para jogar e ela fez dois gols.

Eduarda, você o tempo todo fica gritando com os meninos, para que as meninas possam participar igualmente das aulas. Você acha que de alguma maneira você exerce poder, fazendo com que alguns/mas meninos/as te ouçam e que algumas meninas juntem as forças com você?

Eduarda: Ah! Eu acho que alguns meninos ficam meio assim quando eu começo a gritar, às vezes não dão bola, fingem que não estou ali, mas as meninas têm que participar também. Direitos iguais!

Camila (junto com Eduarda): Direitos iguais!

Eduarda: Alguns meninos não estão nem aí, mas tem uns que me escutam sim.

Fabrício, você acha que meninas e meninos podem se desenvolver igualmente em termos de atividades corporais?

Fabrício: Pode, porque, assim, a Marta do futebol, ela treina desde sempre, aí ela é boa. Se a Camila treinasse que nem ela, podia ser que nem a Marta. Tipo eu assim, eu treinava em Londrina, aí eu ia treinar no atlético paranaense, mas meu pai passou mal e tive que vir pra cá.

Você é de Londrina?

Fabrício: Não, sou de Ribeirão do Pinhal.

Eduarda: Paraná! Também sou de lá.

E você joga futebol todo dia? Na rua?

Fabrício: Sim, todo dia, na rua.

Camila: Então, aí ele é bom em tudo, vôlei, handebol, basquete, mas é porque ele sempre fez. É difícil juntar todo mundo para praticar. Tem menina que trabalha, que é crente, daí usa saia e não pode. Não tem quem fale como a gente deve fazer, onde por o pé na bola, falta tudo isso aí. Aí a gente acaba não praticando.

Camila, notei que vocês, meninas, tanto desta turma, quanto da outra, arrumam-se o tempo todo, maquiham-se, porque isso?

Camila: Ah! Porque a gente quer ficar bonita. Por exemplo, a gente vê as mulheres bonitas e quer ficar que nem elas, passa batom, maquiagem. É que você não nos vê em outros dias que a gente vem de sandália, lápis no olho, na sexta a gente vem de tênis por causa da “física”. É que assim. Ai, tenho vergonha de falar. A gente está na adolescência, aí a gente quer ficar bonita pros meninos, quer arrumar namorado, essas coisas...

O que você acha, Eduarda? Você acha que isso ajuda a vocês não terem vontade de praticar atividades físicas?

Eduarda: Ah! A gente gosta de jogar, mas dá para cuidar da gente, ficar bonita também.

E a professora? Vocês acha, que ela ajuda e contribui para que a prática seja igualitária entre meninos e meninas?

Camila: Ai ela ajuda, chama quem está excluído para participar, ajuda sim.

APENDICE C: Entrevista com alunos/as da oitava série B

Eu percebo que vocês ali no fundo não gostam de fazer as aulas de educação física, porque isso?

Tamires: Sei lá! Porque a gente não tem vontade

Vocês, meninas, vem bastante arrumadas para as aulas, porque é assim?

Tamires: Ah, todo lugar que eu saio eu vou assim...

Mas porque voce acha que é assim?

Tamires: Ah! Sei lá. É mais também pela minha irmã, ela sai assim,

E porque você acha que as mulheres têm essas atitudes de ficar se arrumando?

Mônica: Vaidade, toda mulher é assim...

Toda mulher é assim?

Mônica: É desde pequena a gente quer comprar maquiagem, brilho. Aí você vai ver a mãe que põe brinco...essas coisas

E porque você acha que só os meninos dominam as aulas de educação física na sua classe?

Vítor: Ah! Porque, moleque é moleque. As meninas a professora pede para elas fazerem algo aí na aula, elas não querem fazer, aí sobra pros meninos, só os meninos fazem, nenhuma menina faz.

Mônica: Na realidade as meninas também têm um pouco de medo de jogar com os meninos, porque eles são mais brutos.

Mas vocês aí na frente, dá pra perceber que têm vontade de fazer...

Mônica: É, mas já não tem muita menina na sala, e as que têm não querem fazer, então fica nesse vai e não vai e acaba não indo.

Você acha que as meninas têm capacidades iguais aos dos meninos?

Vítor: Têm! Elas são iguais, só que elas não praticam...

A sua sala é boa nos esportes, vocês, os meninos, praticam fora daqui?

Vítor: É a gente se reúne para jogar futebol, na rua e tal.

Você acha que a professora incentiva você a praticar as aulas de educação física?

Tamires: Incentiva

E mesmo assim te falta vontade?

Tamires: É!

E é assim também com as outras meninas que sentam com você ao fundo?

Tamires: É igual, todas não gostam de educação física

Vocês acham que existem diferenças entre a sala de vocês e a da oitava A?

Vítor: Existe

Mônica: Existe, a oitava A é mais unida

Vítor: Muito mais

Mônica: As meninas todas jogam e não tem vergonha, vão lá! “ah, não quer jogar, então vai só eu”, elas em mais coragem, mais vontade

Vítor: Apesar de que a gente é mais feliz, eu acho

Mais feliz em que sentido?

Vítor: Ah de ser feliz, de ser doido, fazer festa!

Mas aí vocês acham que o que tem na oitava A é o que está faltando na oitava B?

Mônica: É, mais ou menos, nossa sala podia ser mais unida, todo mundo conversa com todo mundo, mas, mesmo assim, falta mais união.

Algo que aconteceu na oitava A é que no dia em que vieram os meninos vestidos de menina e as meninas vestidas de menino, apenas um menino foi de menina. Isso aconteceu na sala de vocês?

Vítor: Não, quase todos os meninos vieram de menina...

Sério? Porque isso?

Vítor: Ah, porque a gente quer zoar, quer brincar

Vocês acham que o fato de só um menino ter vindo de menina na oitava A quer dizer que eles têm preconceito?

Mônica: Não sei se preconceito é a palavra certa, mas acho que é vergonha. Às vezes de passar um batom, sair andando rebolando.

Vítor: Eu não, eu vim de tudo, vim de batom, de top, shortinho curto.

Há algumas coisas que vocês gostariam de pedir para melhorar na sala de vocês?

Vítor: Mais interatividade pelo lados das meninas

Você acha que o fato de vocês saírem correndo ocupando a quadra não ajuda as meninas a ficarem mais de canto?

Vítor: Nada! Também se elas fizessem um pouquinho que nem a gente elas também iriam para a quadra...

Falta iniciativa delas?

Vítor: Falta...

Vocês concordam?

Mônica: É! A gente deveria ter mais vontade, se a gente tivesse a gente jogava, não é só por causa dos meninos não.

APÊNDICE D: Entrevista com a professora de Educação Física

Você procura trabalhar nas suas aulas, mediada a partir do conhecimento que tem sobre gênero? De que forma?

Sim. Procuo perceber de que maneira as construções de gênero influenciam/interferem na participação dos/as alunos/as.

Como você vê os envolvimento dos/as alunos/as de cada oitava série em suas aulas?

Acho bem diferente as turmas. A oitava B tem mais meninos e poucas meninas que participam das aulas. As que não participam têm grandes defasagens no aprendizado corporal, se existisse reforço em educação física, elas teriam que fazê-lo, com certeza. Já a oitava A é mais equilibrada entre meninos e meninas e as meninas participam das aulas e assumem um papel principal, orientando o andamento das aulas. Já algumas meninas da oitava B são coadjuvantes, quando participam das aulas, e outras se excluem, creio que por conta dessa defasagem na aprendizagem, receios em se mostrar frágil diante dos demais...

A que se deve, em sua opinião, a diferença entre as turmas? E o que falta em cada uma delas?

Em minha opinião é por causa das dificuldades com a aprendizagem na escola, seja em sala de aula, seja na quadra de aula. Acho que falta à oitava B uma assunção das dificuldades individuais e, com isso, uma união da turma para superá-las. Mas eles parecem ter, em alguns casos, desistido de superar essas barreiras.

A oitava A é o oposto a isso. São unidos e não zombam daqueles que tem dificuldades em acompanhar a média da sala, pelo contrário, eles protegem e defendem esses/as alunos/as, como já presenciei em aulas.

Qual a sua maior dificuldade com as classes?

É fazer com que todos/as aprendam a partir daquilo que sabem. É educar na diferença, sem modelos pré-estabelecidos. Isso na oitava B.

Você acredita na possibilidade de igualdade entre meninos e meninas? Até que ponto você acha que sua intervenção ajuda e/ou atrapalha na (des)igualdade entre os gêneros nas suas aulas?

Igualdade... em que sentido? Acredito que todos/as podemos aprender diferentes linguagens corporais, desde que tenhamos disponibilidade corporal para isso. Acredito que tanto meninos quanto meninas podem fazer os conteúdos da educação física e sentir prazer em aprender. Acredito que existem conteúdos mais próximos dos sentidos de feminino e outros do sentido de masculinidade em nossa sociedade, mas que é possível todos/as aprenderem e se superarem. Ou seja, meninas podem ser melhores que meninos e/ou meninos podem ser melhores que meninas, meninas podem ser melhores que outras meninas; meninos podem ser melhores que outros meninos... mas isso em termos de rendimento da prática esportiva. Como professora, estou mais preocupada com as aprendizagens corporais de cada um/a.

Não sei. Entre aquilo "sem saber que era impossível, fui lá e fiz" sinto que conhecer de antemão os significados de gênero entre eles/as gera, no sentido contrário, uma consciência de barreira a superar. Mas também me dá elementos para melhor intervir. Tento criar um contexto de aula no qual todos/as possam aprender. Caso o jogo não seja viável a alguns alunos/as, tento criar

situações de aula com menor complexidade. Mas o uso da quadra acaba sendo o "cantinho" e não desperta envolvimento durante a aula...

Quais são os motivos que você acredita serem causadores de exclusões e auto-exclusão dos/as alunos/as?

Falta de união da turma e diferenças nas aprendizagens corporais. Isso somado gera um contexto no qual eles/as não se sentem a vontade para aprender. O conteúdo esportivo bastante presente nas aulas também facilita mais o interesse de muitos meninos e, por outro lado, desinteressa a algumas meninas (o suor, correr, pegar na bola... causa um desarranjo corporal que estabelece uma incoerência aos corpos das meninas, porque vai contra uma imagem hegemônica de asseio corporal feminino...) Então as meninas que se dispõem aos jogos estão sempre, de alguma maneira, ultrapassando fronteiras de gênero.