



Movimento

ISSN: 0104-754X

stigger@adufrgs.ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

Duarte, Catia Pereira; Mourão, Ludmila
Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a
participação em aulas mistas de educação física
Movimento, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre, 2006, pp. 227-248
Escola de Educação Física
Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115315952010>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física¹

*Catia Pereira Duarte**
*Ludmila Mourão***

Resumo: O presente estudo observa que as oportunidades desiguais no cotidiano da educação física escolar apontam para corporeidades generificadas que se referenciam em padrões masculinos. Dessa forma, torna-se relevante investigar as representações de escolares do 4º Ciclo sobre os critérios de seleção utilizados para sua participação em aulas mistas. Através de uma etnografia, analisou-se o discurso de doze garotas adolescentes e foram observadas 80 aulas em quatro Escolas Públicas Municipais do Rio de Janeiro. Verificou-se que os critérios de seleção são definidos pela habilidade e técnica dos gestos esportivos e que o(a) professor(a) mantém como referência dos gestos a habilidade masculina, como as meninas na sua maioria não alcançam este perfil técnico, se mantêm excluídas das aulas mistas, mesmo quando o(a) professor(a) tem a preocupação de criar oportunidades iguais de participação.

Palavras-chave: Adolescentes. Gênero de identidade. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

A temática gênero nos debates da Educação Física é considerada recente, contudo a discussão vem crescendo entre os estudiosos. Um dos focos motivadores dos novos estudos tem se inspirado na tentativa de superar o modelo tradicional de se pensar o

¹ Este artigo é uma parte da Dissertação de Mestrado, intitulada: O discurso de escolares adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para participação em aulas mistas de educação física, defendida em 2003 no PPG em Educação Física e Cultura da Universidade Gama Filho e orientada por Ludmila Mourão.

*Professora de Educação Física Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: catiapduarte@ig.com.br

**Professora da Graduação e PG stricto-sensu de Educação Física da Universidade Gama Filho. E-mail: Ludmila.mourão@terra.com.br

corpo em movimento separado por sexo, pensamento que esteve presente por muito tempo na Educação Física, e que difundia o discurso científico que se tornou dominante a respeito das características próprias da natureza de cada sexo, fundadas na biologia dos corpos.

A partir de algumas inquietações estimuladas por observações em aulas de educação física escolar, percebemos que as corporeidades manifestadas pelas alunas nas aulas tentavam reproduzir modelos masculinos na medida em que as expectativas criadas em relação à execução do movimento tinham este padrão por serem alcançadas mais facilmente pelos meninos.

Além disso, percebemos também que as práticas da educação física valorizam mais as habilidades esportivas, e que essas construções sócio-históricas circulantes na sociedade brasileira, e presentes de forma mais acentuada na vida dos meninos do que das meninas, representam maior dificuldade de adaptação para as meninas, já que culturalmente envolvem-se menos com a atividade física e o esporte. Estudos históricos, como os de Tavares e Portela (1998) e Mourão (1998), mostram que as jovens que então participavam dos eventos esportivos no início do século XX eram, na maioria das vezes, de famílias de origem europeia, especialmente alemãs, pois o valor do exercício naquela época já estava disseminado na Europa, e as meninas dependiam do incentivo da família para se inserir nessas práticas.

Observa-se que para construir um corpo vencedor na educação física escolar, é preciso ação técnica, adestramento, treinamento de exercícios, disputas e enfrentamentos. Talvez esta seja uma das razões para que a maioria das meninas acredite que seu corpo mais frágil, não seja adequado para o esporte.

Entretanto, as diferenças entre os sexos não significam desigualdade de condições na construção das corporeidades entre alunos(as); concordamos com Lenskyj, apud Adelman (2003, p. 448), quando ela aponta que:

Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 227-248, setembro/dezembro de 2006.

A habilidade esportiva dificilmente se compatibiliza com a subordinação feminina tradicional da sociedade patriarcal; de fato, o esporte oferecia a possibilidade de tornar igualitárias as relações entre os sexos. O esporte, ao minimizar as diferenças socialmente construídas entre os sexos, revelava o caráter tênue das bases biológicas de tais diferenças; portanto, constituía uma ameaça séria ao mito da fragilidade feminina.

Contudo, percebemos que meninos e meninas, exercitando-se juntos nas aulas mistas de educação física, experimentam dificuldades em realizar atividades que ao longo da história se constituíram como mais adequadas à corporeidade feminina ou à corporeidade masculina.

Trazendo para a cena as palavras de Bourdieu (1999, p.5), verifica-se que na educação física escolar organiza as suas práticas a partir de estratégias sexuadas:

[...] as estratégias e práticas determinam a construção social dos corpos e fazem deles uma realidade sexuada, depositária dos princípios de visão e de divisão sexualizantes, [...] que têm o masculino como medida de todas as coisas e a própria ordem social como imensa máquina simbólica, que ratifica a dominação masculina [...], na estruturação do espaço, do tempo e do corpo.

Na década de 1990, Saraiva (2005), apontava para a necessidade de superação das condições estereotipadas relacionadas às diferenças entre os sexos nas aulas mistas de educação física, criticando o espaço restrito ocupado pelas meninas durante as aulas. Para a autora, quando meninos ocupam espaços privilegiados nas aulas de Educação Física e tem maior atenção técnica dos professores do que as meninas, não se criam aulas co-educativas, apenas mistas. A autora explica que “[...] co-educação são aulas conjuntas, onde a conformação de grupos heterogênea por sexo

não seria prestigiada" (SARAIVA, 2005, p. 175).

Pensando nas relações sociais ainda desiguais entre homens e mulheres e identificando a extensão destas na escola, faz sentido indagar acerca do que pensam as meninas adolescentes nas aulas de educação física – do 4º ciclo do Ensino Fundamental - sobre os critérios de seleção utilizados para suas participações nas aulas mistas. As meninas sentem-se excluídas e/ou desestimuladas nas aulas, a partir da percepção de que as oportunidades são iguais, mas o ritmo da aula é ditado pela habilidade masculina? As meninas percebem as diferenças de habilidades e as diferenças físicas nas suas relações com os meninos como fatores intervenientes nas aulas de Educação Física?

Compreender as percepções reveladas nos discursos das alunas do 4º ciclo do ensino fundamental sobre os critérios de seleção utilizados para as participações nas aulas mistas de Educação Física, é a finalidade da pesquisa. Para atingir este objetivo, além de verificar até que ponto as meninas percebem as diferenças de habilidades, as diferenças psicológicas e as diferenças físicas nas suas relações com os meninos como fatores intervenientes nas aulas de Educação Física, procura-se identificar se as aulas subsidiavam discussões entre os(as) alunos(as) sobre a temática de gênero.

A resposta científica às questões apresentadas indicará o que pensam as adolescentes sobre os critérios de seleção utilizados para sua participação nas aulas mistas de Educação Física, e estas percepções permitirão aos professores de Educação Física verificar como a categoria gênero, ainda em debate inicial, pode ser útil para ampliar as discussões sobre os comportamentos de intervenção dos profissionais e das formas de participação dos(as) alunos(as) em aulas mistas de educação física. A pesquisa em voga viabiliza, mesmo que de forma indireta, a possibilidade de observar como o professor de educação física vem se envolvendo com o tema transversal pluralidade cultural e orientação sexual,

no âmbito escolar. Considerando a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL..., 2000), trabalhar com a diversidade humana comporta uma ampliação de horizontes para o professor e para o aluno e a possibilidade da construção de novas sínteses a partir dessas diferenças, transformando-as.

Acredita-se também que o estudo levantará algumas pistas sobre as relações de gênero na escola e na formação das corporeidades dos jovens, lugar também de inscrição e expressão; cada vez mais os jovens comunicam-se e interagem através de seus corpos, fazendo neles marcas que os identificam e os diferenciam. Em síntese, caminha-se no sentido de contribuir para construção de uma reflexão, que ainda é escassa, e que interpela professores e alunos sobre a problemática das relações de poder e da construção pedagógica das corporeidades dos(as) jovens em sua formação. Estas são questões que permanecem intocáveis no âmbito da escola, e que cada vez mais fazem parte da vida de meninos e meninas desta geração.

2 ADOLESCÊNCIA NA ESCOLA: CONSTRUINDO IDENTIDADES E REALÇANDO DIFERENÇAS

Na adolescência, as transformações físicas e hormonais estão em processo, as principais mudanças corporais (aparecimento dos pêlos pubianos, mudança no timbre de voz, crescimento da barba ou dos seios) que geram conflitos quando começam a se manifestar, estão se consolidando. Nas aulas de educação física, o corpo de meninas e meninos está em evidência, construindo identidades e realçando diferenças.

Entre as transformações, afirmações e conflitos que vivem os jovens adolescentes, podemos citar as crises de identidade sexual e de gênero. Nesse processo de construção de identidade a influência da família, da escola, da religião e dos(as) amigos(as), através de comportamentos singulares e/ou compartilhados, liberam e restringem as vivências do(a) adolescente.

Considerando a compreensão de gênero de Scott (1995, p. 86) como um “[...] elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o primeiro modo de dar significado às relações de poder[...]”, percebe-se que gênero é uma categoria social e histórica compreendida de formas diferentes pelas diferentes culturas.

Ao nascerem, os sujeitos já trazem determinadas características biofisiológicas que os predispõem a viver como homens e mulheres, porém há todo um conjunto de outros determinantes % sociais, psicológicos, culturais % que podem conduzi-los a se construírem em oposição ou consonância com as características biológicas. A esse propósito, Scott (1988) *apud* Louro (2001, p.46) aponta o equívoco de se conceder o par diferença-igualdade como um dilema:

[...] as feministas luta(va)m pela reivindicação da igualdade entre as mulheres e os homens (igualdade social, política, econômica). Avançando em suas teorizações, o feminismo vai responder à acusação da diferença transformado-a numa afirmação, ou seja, não apenas reconhecendo, mas procurando valorizar, positivamente, a diferença entre mulheres e homens. Críticos do movimento vão, então, colocar essas duas proposições – igualdade ou diferença – como alternativas inconciliáveis. Afinal, dizem eles, o que querem as mulheres, o que buscam afirmar: a igualdade ou a diferença? Scott observa que esse desafio representa uma armadilha, é uma “falsa dicotomia”, já que igualdade é um conceito político que supõe a diferença. (Grifo nosso).

Para Louro (1995), a desconstrução desta oposição respeitaria as identidades, que deixariam de ser opostas para serem simplesmente distintas. Falando das diferenças, a autora traz como sentidos de diferir o de não ser idêntico, o de ser outro, nos permitindo compreender que gênero é, ao mesmo tempo, dependente na

visão opositiva entre masculino e feminino, e independente na visão temporal dos sujeitos, que faz os indivíduos intercambiarem comportamentos masculinos e femininos no cotidiano.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas as formas como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma sociedade em um dado momento histórico.

Tentando se afirmar nesta construção de identidade de gênero, os(as) adolescentes adotam linguagens verbais e/ou gestuais que os mantenham em um grupo social diferenciado. Porém, tais linguagens criam novos códigos (de expressões, de olhares, de palavras) que, muitas vezes, não têm pretensão masculina nem feminina, mas determinam várias formas de ser menino ou menina.

Nessa linha, muitos jovens visibilizam em seus corpos sinais de singularidades e de individualidade, como prováveis reações ao anonimato e à homogeneização. Segundo Meyer e Soares (2004, p.22), o corpo feito cenário, mapa, território de protestos e de afirmação de identidades, “[...] vem praticando, demonstrados em seus variados modos de transitar e fazer-se notar, nos espaços escolares: tatuagens, *pearcings*, novos estilos de cortes e pinturas de cabelos, brincos, maquiagens, enfeites, pulseiras, roupas rasgadas[...]”. As roupas, os acessórios (bonés, bolsas, óculos, entre outros), as ações sobre o corpo (regimes alimentares) são definidoras de identidades. Entretanto, podemos perguntar até que ponto estes mecanismos não são novos códigos de disciplina e de controle sobre os corpos.

Mesmo considerando a multiplicidade de transformações que acontecem, diariamente, em todos os níveis e em todos os lugares, observa-se que a escola organiza seu cotidiano com práticas e propósitos de fixar, adaptar, modelar corpo e pensamento desde a infância (ROSA *apud* MEYER (2004); SOUSA, 2004), e os jovens estudantes fazem seus movimentos de resistência e reação

aos procedimentos “normalizadores” da escola.

A aula de Educação Física parece reproduzir este comportamento da escola quando favorece um trabalho com as corporeidades dos(as) adolescentes, que ressalta nos pátios e nas quadras a competição, o rendimento, a auto-exclusão dos menos aptos, dos fracos e, por que não dizer, das frágeis – as mulheres.

Considerando que nossa intenção foi investigar as percepções das escolares que freqüentavam o 4º ciclo do Ensino Fundamental, sobre os critérios de seleção utilizados nas aulas mistas de Educação Física para suas participações, os procedimentos selecionados para a pesquisa seguem a abordagem qualitativa, que segundo Richardson (1989, p.38), “[...] além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Corroborando com os pressupostos citados, o presente estudo se configura como etnográfico na medida em que a observadora/pesquisadora permaneceu nas escolas durante um semestre letivo, reunindo em seu diário uma média de 80 observações de aulas mistas de educação física, nas turmas investigadas, procurando pistas para compreender a cultura escolar nas aulas mistas, a partir do olhar das meninas.

Tais observações permitiram também a obtenção de dados em situações em que se tornava difícil outra forma de investigação. Segundo Lüdke e André (1986), não há interferência significativa do observador no fenômeno observado, porque os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um pesquisador não causa mudanças de comportamento.

De acordo com Geertz (1989, p.15), “[...] praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário [...].” Fazer etnografia é tentar ler um manuscrito estranho, tendencioso, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado dos outros.

Se a cultura é pública, então os significados das relações humanas também o são. Partindo desse princípio, não se podem utilizar métodos formais similares aos da matemática para compreender as relações dos sentidos dos sujeitos escolares. A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos com densidade. Segundo Geertz (1989, p.15), há quatro características da descrição etnográfica para realizar o trabalho de forma qualitativa: ela tem que ser interpretativa; o que ela interpreta será o fluxo do discurso social; a interpretação envolvida consistirá em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis; além de ser microscópica.

Após aceitação do projeto de pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e uma vez autorizado o estudo, partiu-se para a seleção das escolas.

Dentre as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) sugeridas pela própria Secretaria Municipal de Educação, optou-se pela 5^a CRE intencionalmente, por esta se localizar ao redor da Universidade Gama Filho, e assim possibilitar o retorno da pesquisa para a comunidade que cerca a instituição promotora do trabalho. Dentre as 109 escolas situadas nesta região, seis escolas foram escolhidas por sorteio para participar da pesquisa: Escola Municipal França, Quintino Bocaiúva, Oswaldo Teixeira, Cardeal Arco Verde, Ministro Edgard Romero e Professor Manoel Maurício.

Após um levantamento da organização e do funcionamento das escolas, descobriu-se que duas escolas não poderiam fazer parte da pesquisa: a Escola Municipal Cardeal Arco Verde, por não realizar aulas mistas, e a Escola Municipal Professor Manoel Maurício, por não ter turma do 4º ciclo. Assim, confirmou-se junto à 5^a CRE que efetivaríamos o estudo nas quatro escolas restantes.

No decorrer das aulas, observando a forma de interação das alunas nas atividades e nos jogos e conversando informalmente com as turmas e com as professoras, elaborou-se o perfil e a seleção das meninas que poderiam vir a responder à entrevista da pesquisa. Perfil A - menina que fazia as aulas e gostava de praticar as atividades; perfil B - menina que fazia as aulas, mas variava comportamentos de indiferença e de esforço frente aos jogos; e perfil C - menina que não participava das aulas e demonstrava insatisfação durante as aulas de Educação Física.

Nas aulas subseqüentes definiram-se as informantes de forma intencional, ficando-se com três alunas em cada uma das quatro escolas (uma de cada perfil), totalizando 12 meninas que freqüentavam turmas do 4º. ciclo das escolas observadas.

Este processo de investigação contou com um referencial plurimetodológico, que teve na técnica de entrevista semi-estruturada e nos registros em diário de campo os principais instrumentos de coleta de dados, interpretadas pela análise do discurso de Orlandi (2000).

Acredita-se que a técnica da entrevista semi-estruturada seja a mais adequada para captar os sentidos contidos nas falas dos informantes, devido à possibilidade de se obter interação entre o entrevistador e o entrevistado, como afirmam Lüdke e André (1986). Com esse tipo de instrumento o pesquisador precisa estar atento não apenas ao roteiro pré-estabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação, como também deve procurar focalizar os sinais não-verbais².

Após assumir, com base em Geertz (1989) o conceito de cultura como sendo as teias e a análise dos significados da vida do

² Para a transcrição dos discursos utilizaram-se os seguintes sinais: // para interrupção; (...) quando a informante estava pensando;... para os gaguejos; (falas dentro do parêntese) são as interpretações não explícitas do texto das informantes.

homem, entendeu-se que, para estudar os sentidos das falas das informantes da pesquisa, dever-se-ia conceber que uma ciência interpretativa daria luz aos significados do que seria dito e não-dito durante a realização da pesquisa. Assim adotou-se a análise do discurso proposta por Orlandi (2000), procurando compreender os sentidos das linguagens das adolescentes sobre os critérios de seleção utilizados pelas alunas para definir sua participação nas aulas de Educação Física do 4º ciclo do ensino fundamental.

Para a análise do discurso a linguagem não é transparente, ela tem um texto, e através do conhecimento simbólico desse texto é que se concebem as relações de sujeitos e de sentidos, bem como os efeitos dessa discursividade. As palavras não significam por si, mas pelas pessoas que as falam ou pela posição que ocupam os que as falam, numa construção de sentidos que não estaciona na interpretação, mas trabalha com seus limites e mecanismos, como parte do processo de significação. Os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas, são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força sustentadas no poder desses diferentes lugares que se fazem valer. Logo, não são os sujeitos físicos nem seus lugares sociais que funcionam no discurso, mas suas imagens, que resultam das projeções. Orlandi (2000, p. 42) coloca:

Na análise do discurso não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ela não brota do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder.

3 ANALISANDO OS DISCURSOS DAS ADOLESCENTES

Analisando o discurso das meninas em relação a como representavam a Educação Física Escolar, encontramos as do Perfil A avaliando a disciplina como boa, porque exercitava e relaxava o corpo e elas poderiam, quem sabe, tornar-se atletas, “a Educação Física é boa, a gente fica sabendo vários esportes” e “a gente pode ser atleta no futuro” além de “relaxar o corpo”. O discurso das meninas consideradas hábeis para os colegas e para a professora nos remete a um imaginário em que o esporte aparece como uma das opções de futuro, na medida em que a menina projeta como situação futura a possibilidade de constituir-se em uma atleta. Verifica-se um paradoxo nos discursos destas alunas se considerarmos o desestímulo frente às atividades físico-desportivas da maioria das adolescentes, entretanto segundo Louro (2003, p.42) a opção que tem os educadores diante de um cenário de incertezas é “[...] assumir os riscos e a precariedade, admitir os paradoxos, as dúvidas, as contradições e, sem pretender lhes dar uma solução definitiva, ensaiar, em vés disso, respostas provisórias, múltiplas, localizadas”.

Por outro lado aparece também a dimensão do conhecimento do esporte, que embora venha a privilegiar, apenas, uma educação física desportivizante, valoriza a aprendizagem no esporte. E por último a educação física ainda aparece como um espaço de relaxamento e liberação de energia.

Já as meninas do Perfil B, que participam ocasionalmente das aulas, revelam em suas falas “eu gosto, mas eu tenho vergonha de fazer isso”, elas entendem a aula mista de Educação Física como um espaço de exposição dos seus corpos, tanto na perspectiva estética quanto da performance motora. Desta forma, elas vivem um conflito entre a realização das atividades e a frustração nas mesmas, pois se preocupam com o fato de não realizar o gesto esportivo ou o movimento exigido segundo a habilidade esperada pelos colegas. Subitamente neste discurso, as diferenças de gêne-

ro estão sobre a mesa de discussão, e espera-se que ela se torne foco das reflexões do professor(a) de educação física.

Segundo Louro (2003, p.44) uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas em nossas escolas, e é consenso que:

[...] a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade, afastar-se deste padrão significa buscar o desvio.

Sob esta égide apenas um grupo minoritário de meninas adolescentes aparece como dominante na área do esporte na escola, as demais não se desviam do padrão escolar, participam de atividades suaves, sem contato e leves, mantendo seus corpos dóceis segundo a análise de Foucault (1997).

As alunas do Perfil C revelam pouco envolvimento com as aulas. Elas anunciam que os outros não passavam a bola, que não são selecionadas para jogar e que não gostam do que se fazem nas aulas. No discurso dessas alunas, percebe-se que na prática, mantêm-se o lugar especial e problemático das identidades “marcadas” e esta continua representada como diferente. As diferenças de gênero que são atribuídas às mulheres, sem dúvida se expressam materialmente em seus corpos, e na concretude de suas vidas, ao mesmo tempo em que são significadas e marcadas discursivamente.

Entretanto quando questionadas sobre como gostariam que fossem as aulas de Educação Física, as meninas do Perfil A fizeram questão de se manifestar afirmando que os esportes poderiam ser mais bem trabalhados, com ênfase no ensino das técnicas. As meninas do Perfil B dizem que a aula “poderia ser mais variada em relação aos conteúdos” e as meninas do Perfil C criticaram os

colegas dizendo que: “o pessoal tinha que ser mais unido”; “todos tinham que pegar na bola”.

A fala das meninas do perfil A caracteriza a cultura hegemônica do esporte na escola, sua reprodução, e anunciam também a fragilidade no ensino dos esportes pelos(as) professores(as). As meninas do Perfil B criticam a desportivização nas aulas de educação física, e reivindicam o ensino de outros conteúdos nas aulas; observa-se que muitas meninas podem estar se excluindo da participação nas aulas mistas por estas reproduzirem o modelo esportivo e darem ênfase nas técnicas destes esportes. Quando as meninas do perfil C dizem que “todos tinham que pegar na bola”, observamos que as diferenças, traduzidas provavelmente em falta de habilidade, adotam comportamentos de auto-exclusão dessas meninas.

Entretanto, quando questionadas sobre o que pensavam os meninos sobre elas, as meninas do Perfil A relataram que quando jogam bem os meninos reconhecem, “[...] pelo menos no futebol, eles falaram que eu jogo bem”, considerando o sexo como definidor da competência para o jogo; segundo Goffman (1982), esta é uma forma escamoteada de simular os preconceitos. As meninas do Perfil B não tinham idéia sobre o que os meninos poderiam pensar delas, e comentavam: “os meninos não falam nada”; “não sei. Mas as meninas do Perfil C assumiram sua invisibilidade nas aulas quando afirmam que: “[...] eles nem me observam muito, não fico no meio, fico mais no meu canto”. Abreu (1990) frisa que é preciso definir o perfil dos alunos e das alunas que pretendemos educar, para então adotar uma postura pedagógica. Desta forma, professores(as) deveriam aproveitar essas situações para trabalhar as diferenças de gênero e diferenças entre os perfis de cada aluno.

No item em que as meninas foram estimuladas a nos dizerem o que pensavam sobre a participação delas nas aulas encontramos as do Perfil A se queixando de que as colegas se incomodavam.

dam com o fato delas jogarem bem e nos diziam isso assim: “[...] elas falam que eu jogo muito”; “elas não vão com a minha cara”, observa-se um sentimento de desprezo pelas meninas que tem mais habilidade e participam mais da aula de educação física.

As meninas do Perfil B argumentam que as colegas: “falam, brigam, implicam comigo se tocar nelas, elas já começam [...]” e as do Perfil C, que participam ocasionalmente das aulas, trazem o discurso da discriminação: “[...] elas - as meninas da aula, que jogam sempre e tem habilidade - estão sempre mais enturmadas”, e comentam sobre nós: “elas não jogam nada”; “elas zoam” tanto quanto os meninos quando a gente erra”. Entendendo o corpo como um constructo cultural, compreendendo-o situado no tempo em que vive, captamos nestas falas as expressões do corpo hábil nas aulas de educação física, sendo percebido como produtivo e produto de gestos econômicos e eficientes, atravessado por diferentes marcadores sociais, sobretudo os de habilidade motora e gênero, quem sabe jogar tem mais facilidade de se enturmar – fazer amigos -, construindo um grupo social mais amplo na escola. Entretanto aquelas que não tem este domínio sofrem de *bullying*³, pelos meninos e meninas como afirma a adolescente do perfil C quando diz: “elas não jogam nada”; “elas “zoam” tanto quanto os meninos quando a gente erra”.

Acerca dos critérios de seleção mais utilizados por elas na hora de escolher os times nas aulas, as informantes do Perfil A, B e C afirmaram que preferiam as meninas que sabiam jogar, e em seguida escolhiam as menos habilidosas, porém amigas. Primeiro, “pego as garotas que sabem jogar melhor”. Um fato que chamou a atenção foi o relato de que as seleções são feitas seguindo o exemplo das professoras, que sempre escolhem primeiro as mais “habi-

³ Estamos entendendo *bullying*, de acordo com Fante (2005), como um comportamento cruel, intríseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar.

lidasas”, selecionando de acordo com as diferenças de habilidade, enfatizando neste contexto o domínio da técnica.

Quanto às oportunidades de participação dos alunos(as) nas aulas de Educação Física, as informantes do Perfil A, B e C declararam que todos tinham as mesmas oportunidades, frisando que “não jogam junto - com os meninos - porque a professora tá separando”. Quando a professora valoriza as meninas mais “habilidosas”, discriminando a partir das diferenças de habilidade motora, ela desconsidera outras formas de manifestações da corporeidade das alunas nas aulas, criando barreiras entre as meninas e considerando as diferenças entre elas como negativas.

Algumas até comentaram que eles eram brutos mesmo, “eles têm uma força incrível”, no entanto algumas meninas comentaram que poderiam melhorar seu rendimento se treinassem em aulas mistas.

Quando interrogadas sobre se as atividades e os critérios de seleção nas aulas respeitavam um ou outro sexo, ou os dois, as meninas do Perfil A relataram que as aulas agradavam mais os meninos porque as atividades trabalhadas aparecem na rotina dos meninos: “qualquer coisa eles fazem”; “agrade mais os meninos, porque eles jogam melhor, e as garotas não jogam bem”. Outra informante relatou que agradava aos dois sexos de igual forma, se a menina não aprendia é porque não se esforçava suficientemente: “às vezes também, depende das pessoas”. Outra aluna comentou ainda que as aulas agradavam os dois sexos simplesmente “porque os dois gostam de participar”, sem falar das diferentes formas de participação, já que algumas práticas são mais valorizadas do que outras.

As meninas do Perfil B pareciam mais observadoras. Duas comentaram que as aulas agradavam os ativos: “eu acho que agrada mais os meninos, algumas meninas, nem todas, às vezes elas (as meninas) vêm pra aula, pra ficar sentadas”. Outra informante comentou que a aula agradava aos “dois sexos se fossem todos jun-

tos, agradaria mais porque eles são melhor do que a gente, acho que eles tinham que “maneirar” um pouquinho”, ou seja, mesmo agradando a todos, seria melhor se meninos e meninas estivessem juntos para aprender com as diferenças do outro.

As meninas do Perfil C dividiram as opiniões: duas achavam que os dois sexos eram agradados e respeitados do mesmo jeito, sem demonstrar muito interesse em dialogar sobre o assunto: “acho que os dois; os dois, né?”. Uma menina disse que a aula agradava “os dois, não tem essa de ficar separando um do outro”, revelando a interpretação de que se meninos e meninas ficassem juntos melhorariam a convivência, permitindo maior conhecimento e compreensão sobre as atitudes do outro. Uma aluna posicionou-se com a fala de que a aula “respeita mais os meninos”, porque “acha que eles jogam melhor”.

A maioria das meninas reconheceu que, se tivessem mais tempo para treinar e mais alternativas de participação, sem valorização de alguns conteúdos sobre outros, a aula seria mais motivante: que tenha mais tempo. Para elas, a oportunidade estava lançada, mas como aprender a jogar se o tempo dividido da aula é tão exíguo? Como ser reconhecida pelos garotos se eles não intercambiam informações com as meninas? Como gostar de uma aula que valoriza a técnica, a partir de um padrão?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente se faz necessário apontar que, mesmo constando para a Secretaria Municipal de Educação que as aulas de Educação Física nas escolas eram mistas, na pesquisa de campo verificou-se que na prática cotidiana das escolas, os professores separavam os meninos das meninas. Quando a escola possuía mais de um espaço destinado às aulas de educação física, os meninos ficavam em um espaço e as meninas em outro. E quando só existia um espaço para as aulas, o tempo de aula era dividido entre os meninos e as meninas. Vale frisar que esta situação foi também detec-

tada na pesquisa de Abreu (1990) e de lá para cá, nada mudou.

Observa-se que as diferenças motoras apresentadas ainda são reforçadas no âmbito das aulas mistas de educação física. Entretanto, se houver maior comprometimento dos professores(as) de Educação Física a respeito do entendimento das diferenças entre os meninos(as) durante as aulas mistas de educação física, podemos romper as barreiras que se manifestam entre os adolescentes e interferem tanto no desenvolvimento sócio-afetivo quanto na motricidade deles(as).

Focalizando as questões centrais da pesquisa encontramos diferentes sentidos sobre os critérios de seleção para a participação das meninas do 4º ciclo do ensino fundamental em aulas mistas de Educação Física, relacionados a seguir.

As alunas gostariam que fossem ministrados outros conteúdos nas aulas de educação física, e dessa forma ampliadas as suas experiências motoras e culturais. As meninas apontam para uma participação nas aulas mistas de educação física, mais cooperativa, onde fossem superadas as concepções de que elas para os meninos são naturalmente pouco habilidosas.

Sobre como eram vistas pelos colegas - meninos e meninas -, as adolescentes relataram os preconceitos sofridos: i) ou eram rotuladas como as “gostosas” que inacreditavelmente sabiam jogar; ii) ou eram rotuladas como exibidas, quando se esforçavam para aprender os fundamentos; iii) ou eram ignoradas se não dominassem as técnicas e habilidades esportivas necessárias para as aulas.

Quanto às formas de participação adotadas nas aulas de Educação Física, as meninas demonstraram comportamentos cooperativos entre si; participavam ajudando a professora e atestavam que sua participação dependia da ação da professora, que selecionava quem jogava ou aquelas que escolheriam os times.

As formas de seleção utilizadas para a participação nas aulas

mistas revelaram uma hierarquização de critérios de seleção entre a habilidade e a amizade. As meninas menos hábeis e que não tinham uma relação de amizade com as mais hábeis tendiam à auto-exclusão, enquanto as mais habilidosas eram sempre aquelas que escolhiam os times nas aulas.

Em relação às oportunidades de participação nas atividades das aulas de Educação Física, as meninas declararam que todos tinham as mesmas oportunidades, frisando que não jogavam em times mistos porque as professoras argumentavam que as diferenças interferiam na aprendizagem dos alunos.

A partir das falas das adolescentes, percebeu-se que a escola não somente acolhe as diferenças humanas e sociais como permite que surjam novas diferenças, instaurando novas demandas. Sabe-se que são imensas as dificuldades de se modificar concepções e comportamentos sexistas, porém é possível perceber não apenas a perpetuação desse movimento, como também as mudanças que vêm ocorrendo. Entretanto, é importante observar que esta temática no campo da Educação Física Escolar, na sociedade brasileira, segue uma forte tradição científica, e as políticas produzidas sobre o corpo masculino e feminino, sobretudo no recorte da virada do século XIX em diante, indicam que a relação corpo, sexo e gênero, interpretam os usos sociais e políticos do modelo de dois sexos e, na maioria das vezes, realizam esta interpretação de forma sexista.

Almejando reconstruir novas relações de gênero, fundadas não somente nas diferenças, mas também nas semelhanças, buscamos com a liberdade de expressão dos meninos e meninas, independentemente do sexo ou de qualquer outro tipo de discriminação. A dicotomia preconceito versus cidadania tem-se apresentado como uma das questões mais inquietantes na contemporaneidade. E o desafio urgente que se impõe aos educadores é o de fomentar, já nos bancos escolares, uma “ética da tolerância” entre as pessoas, compatibilizando democraticamente o peso de suas diferenças corporais, políticas, religiosas, econômicas e sócio-culturais.

Female teenagers' representation of the criteria used to define participation in co-educational physical education classes

Abstract: This study observes that the unequal opportunities in the routine of physical education classes point to generic embodiments relating to male patterns. Thus, it is relevant investigate the students' representation of the criteria used to select the participation in co-educational classes. By means of ethnography, it was analysed the discourse of 12 female teenagers in the 2nd year of junior high school of 4 public municipal schools in Rio de Janeiro, Brazil, and was also observed 80 classes. It was possible to verify that these criteria of selection are defined by the ability and technique in the students' gestures and that the teacher keeps as a reference the gestures pertaining to male ability. Since most girls don't match this profile, they set themselves apart from the classes, even when the teacher is concerned with creating equal participation opportunities.

Keywords: Adolescents. Identity gender. Physical Education.

Interpretaciones de adolescentes femeninas acerca de los criterios de selección utilizados para la participación en clases mixtas de educación física

Resumen: Este estudio observa que las oportunidades desiguales en el cotidiano de la educación física escolar apuntan para corporalidades generificadas referentes a los padrones masculinos. De esta forma, investigar las representaciones de estudiantes de 7º año, sobre los criterios de selección utilizados para su participación en clases mixtas se torna relevante. Por medio de la realización de una etnografía se analizó la opinión de 12 adolescentes del sexo femenino, de 7º año de 4 Escuelas Públicas Municipales de Río de Janeiro, complementándose con 80 clases observadas. Fue posible verificar que los criterios de selección son definidos por la habilidad y la técnica en los gestos deportivos que el(la) profesor(a) mantiene como referencia de los gestos la habilidad masculina, como las niñas en su mayoría no alcanzan este perfil, se mantienen excluidas de las clases aún cuando el(la) profesor(a) tiene la preocupación de crear oportunidades iguales de participación.

Palabras Clave: Adolescentes. Identidad de género. Educación Física.

REFERÊNCIAS

- ABREU, N. G. Meninos pra cá, meninas pra lá. Dissertação (Mestrado) - Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1990.
- ADELMAN, M. **Mulheres atletas: re-significações da corporalidade feminina.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.11, n.2, p. 445-465. p. 445-465. 2003,
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade Cultural e orientação sexual. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DUARTE, P. C. **O discurso de escolares adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física.** Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2003.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para paz. Campinas: Verus, 2005.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** 15. ed, Petrópolis: Vozes, 1997.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o normal, o diferente e o excêntrico. In: LOURO, G. L., NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.
- LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed.. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LOURO, G. L., NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MEYER, D.; SOARES, R. **Corpo, Gênero e Sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MOURÃO, L. **A representação social da mulher brasileira na atividade físico-desportiva:** da segregação à democratização. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1998.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

TAVARES, O. ; PORTELA, F. Jogos Femininos do Estado de São Paulo (1935): a primeira “olimpíada” feminina do Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA. 6, ANO. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, EDUGF:, 1998.

Recebido em: 30/11/2005
Aprovado em: 26/12/2006