



Revista Brasileira de Ciências do Esporte

ISSN: 0101-3289

rbceonline@gmail.com

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Brasil

Roveran Uchoga, Liane Aparecida; Altmann, Helena

Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 38, núm. 2, abril-junio, 2016, pp. 163-170

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Curitiba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401345786009>

- 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



Revista Brasileira de CIÊNCIAS DO ESPORTE

www.rbceonline.org.br



ARTIGO ORIGINAL

Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula



CrossMark

Liane Aparecida Roveran Uchoga^{a,b} e Helena Altmann^{c,*}

^a Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Departamento de Educação Física e Humanidades, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil

^b Rede Municipal de Ensino, Prefeitura Municipal de Americana, Americana, SP, Brasil

^c Departamento de Educação Física e Humanidades, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil

Recebido em 17 de janeiro de 2013; aceito em 15 de junho de 2013

Disponível na Internet em 8 de dezembro de 2015

PALAVRAS-CHAVE

Gênero;
Educação física;
Conteúdos;
Escola

Resumo Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que buscou entender como se dão as relações de gênero nos diferentes conteúdos da educação física escolar e como a diversificação desses interfere nas relações de gênero durante as aulas. Por meio de uma pesquisa do tipo etnográfica em duas escolas pertencentes à região de Campinas (SP), foram observadas aulas de educação física em três diferentes séries. As análises feitas indicam que meninos e meninas lidavam de maneiras distintas com a aprendizagem de novos movimentos e conteúdos, arriscavam-se mais nas aprendizagens e demonstravam mais confiança nas próprias capacidades e habilidades corporais.

© 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Todos os direitos reservados.

KEYWORDS

Gender;
Physical education;
Subjects;
School

Scholar physical education and gender relationships: different ways to participate and to risk concerning classes subjects

Abstract This paper summarizes the results from a master's degree dissertation. Here, we sought to understand how the gender relationships inside different physical education subjects, and if this subject diversification interferes in gender relationships and boys and girls

* Autor para correspondência.

E-mail: altmann@fef.unicamp.br (H. Altmann).

PALABRAS CLAVE

Género;
Educación física;
Contenidos;
Colegio

engagement during classes. Through an ethnographic research at two schools located in Campinas city region, it was observed scholar physical education classes. The analysis indicates that boys and girls deal in a different way in learning new movements and practices. Also, we conclude that boys used to risk more and seemed more self confident during activities.

© 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Published by Elsevier Editora Ltda. All rights reserved.

La educación física y las relaciones de género en el colegio: diferentes maneras de participar y asumir riesgos en el contenido de la clase

Resumen Este artículo presenta algunos resultados de un estudio con que se trató de comprender cómo son las relaciones de género en los contenidos de la educación física y si la diversificación de los contenidos interfiere en las relaciones de género durante la clase. Mediante un estudio etnográfico en dos escuelas de la región metropolitana de Campinas-SP se observaron las clases de educación física en tres series diferentes. Estos análisis indican que los niños y las niñas tienen diferentes formas de aprendizaje de nuevos movimientos y contenidos, y que los niños se arriesgaron más en el aprendizaje y mostraron más confianza en sus propias capacidades y habilidades corporales.

© 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Todos los derechos reservados.

Introdução e objetivo

Atualmente as aulas de educação física não mais são legalmente separadas por sexo, processo que, longe de ser pacífico e linear, deu-se no início dos anos 1990. No entanto, tal qual analisado por [Dornelles e Fraga \(2009\)](#), a atual inexistência de legislações no Brasil que proponham a separação de meninos e meninas não significa que essa prática tenha sido completamente abolida das escolas. A separação ocorre e se justifica em nome de determinadas concepções das possibilidades do corpo diante o movimento, percebidas como distintas para homens e mulheres.

Foi a partir do contexto de aulas mistas e seus impactos, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, que no decorrer da década de 1990 aparecem na área pesquisas que adotam a categoria gênero em suas análises ([Goellner, 2003](#), [Devide et al., 2011](#)).

Partindo da intersecção entre os estudos de gênero e aulas mistas na educação física escolar, esta pesquisa buscou entender como se dão as relações de meninos e meninas em aulas mistas durante a aprendizagem de diversos conteúdos propostos para a educação física escolar, de modo a entender como a diversificação de conteúdos interfere nas relações de gênero e seus impactos no processo de ensino/aprendizagem nas aulas.

As perguntas que levamos a campo foram: Diferentes conteúdos propiciam relações de gêneros distintas durante as aulas? Estariam os conteúdos esportivos mais atrelados às desigualdades de gênero?

Tais questões foram respondidas a partir de um estudo etnográfico feito em duas escolas estaduais do Estado de São Paulo.

Material e métodos

O objetivo deste trabalho foi entender as relações de gênero estabelecidas em aulas com diferentes conteúdos. Para isso usamos as contribuições da etnografia aplicadas ao campo da educação.

Diante da necessidade de observar aulas em que vários conteúdos fossem abordados, a estratégia usada foi observar aulas de educação física cujos professores seguissem o currículo do Estado de São Paulo, em vigor desde 2008, uma vez que esse propõe uma diversificação dos conteúdos a partir de cinco eixos: ginástica, esporte, lutas, jogo e atividade rítmica ([São Paulo, 2008](#)).

Tendo como foco observar as relações de gênero estabelecidas a partir de aulas com diferentes conteúdos, a pesquisa não se constituiu no estudo dos conteúdos, e sim nos conteúdos. Outrossim, também não foi objeto de análise o currículo em si, esse foi apenas um meio de viabilizar as observações.

A delimitação da escola na qual seria feita a pesquisa foi feita a partir de um rol de professores formados numa instituição pública e que atuavam na rede estadual e também de professores que, na época, participavam de um curso de especialização em educação física escolar na instituição. A escolha dos professores deu-se a partir de dois critérios: que o/a professor/a estivesse seguindo os conteúdos do currículo educação física adotados pela rede estadual; que fossem professores/as efetivos¹ das turmas. Dos 45 professores com quem entramos em contato, três encaixavam-se

¹ Professor efetivo é aquele que está na escola por meio de concurso público.

nesses critérios e aceitaram participar da pesquisa.² A partir deles, entramos em contato com as escolas, das quais foram selecionadas duas para a pesquisa.³ Tais instituições atendem estudantes do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e estão localizadas em duas cidades da região de Campinas.

Nas escolas Sônia⁴ e Hortência foram observadas aulas de educação física de uma turma da 5ª, 6ª e 7ª série,⁵ salvo a escola Hortência, na qual não foram observadas as aulas da 7ª série, por não ter professor efetivo na época. Foram observadas três séries, para que pudéssemos abranger uma maior gama de conteúdos, já que, de acordo com o currículo, esses são sistematizados ao longo dos bimestres e séries e alguns não se repetem entre elas. Ainda assim, o conteúdo “manifestações rítmicas”, que pelo currículo deveria ter sido abordado no período de observação, não o foi, o que limitou os conteúdos aos quais tivemos acesso para a investigação. As análises aqui apresentadas referem-se à ginástica rítmica e artística, a esportes coletivos e individuais (basquete, futebol e atletismo) e jogos.

A coleta de dados ocorreu de maio e outubro de 2010, totalizando média de 26 aulas de observação em cada turma. A pesquisadora estava presente em todas as aulas de educação física, apenas na condição de observadora, as anotações foram feitas em um diário de campo.

Resultados e discussão

Meninos e meninas na aprendizagem dos conteúdos

Uma aula de educação física no ambiente escolar estabelece um contexto diferente de uma aula de dança, esporte ou mesmo de uma brincadeira feita fora da escola. Um dos aspectos a isso relacionado é de que fora de situações escolares disciplinares as crianças tendem a não reproduzir fronteiras de gênero tão demarcadas quanto nas situações de aula. Tal questão foi observada por Thorne (1993) e também em pesquisa feita por Fernandes (2008).

Durante a pesquisa de campo, nos dois contextos pesquisados, chama atenção a reincidência de situações nas quais meninas e meninos se envolviam nos jogos, nas brincadeiras, ginásticas e demais práticas corporais de maneiras distintas. Essas diferenças nos modos de participar, interagir e praticar as lições da educação física foram percebidas a partir do estudo de campo e serão agrupadas no texto em dois eixos de análise: como se dava a prática efetiva das atividades de aula? Como meninos e meninas arriscavam-se na aprendizagem de novos movimentos nos diferentes conteúdos?

Participação e prática (não) efetiva nas atividades

O significado de “prática efetiva”, aqui, quer dizer de que maneira os/as estudantes participavam e envolviam-se ativamente com as atividades de acordo com o objetivo estabelecido para aquela aula. Por exemplo, em uma aula cujo objetivo era vivenciar diferentes maneiras de saltar, como de fato meninos e meninas se envolviam corporalmente com a atividade.

Ao longo das observações, nas duas escolas pesquisadas, percebemos que havia duas situações de prática não efetiva nas atividades: por meio da não participação total nas “lições” de aula – quando os estudantes deixavam de participar da aula, faziam outras atividades que não as propostas pelos professores; ou por meio de uma participação menos ativa, ou seja, eles/as permaneciam na atividade, mas não se envolviam com ela, o que gerava uma participação “mascarada”.

Durante a pesquisa de campo na escola Hortência, a participação não efetiva ocorreu durante o desenvolvimento de vários conteúdos. Em uma aula com a 6ª série, durante a aprendizagem do conteúdo de basquetebol, o professor fez o jogo de “bola-pegadora”.⁶ O objetivo dessa atividade é trabalhar a movimentação em direção a um alvo e passes de bola, a maior parte das meninas não o atingiu. Durante o jogo aqueles/as que se movimentavam recebiam a bola, porém a maior parte das meninas ficava parada, em alguns casos apenas pediam a posse de bola, posição que não fazia com que a recebessem. Os meninos, por sua vez, eram os que mais se movimentavam no jogo e, conseqüentemente, recebiam a bola com mais frequência, participavam de forma mais efetiva e desenvolviam habilidades de posicionamento no campo de jogo.

Outro exemplo de participação não efetiva foram as situações de aula em que se usaram jogos com o objetivo de trabalhar princípios dos esportes coletivos.

Na escola Sônia, a professora, ao iniciar o conteúdo basquetebol com a 6ª série, fez um jogo de queimada,⁷ adicionou regras que limitavam um número mínimo de passes feitos pelos integrantes da mesma equipe, antes que a bola fosse arremessada para o campo adversário, com o objetivo de melhorar o passe e a precisão do arremesso dos discentes. Essa turma era composta por oito meninos e 26 meninas. No dia do jogo, 22 delas estavam presentes. As equipes foram divididas pela professora, que deixou quatro meninos em cada uma delas.

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

² Esta pesquisa foi submetida ao e aceita pelo Comitê de Ética (nº. 930/2009).

³ O critério para exclusão de uma escola foi a facilidade de acesso.

⁴ Por motivos éticos e para preservar a identidade dos participantes, todos os nomes usados nesta pesquisa são fictícios, incluindo os nomes escolas.

⁵ Na época em que as observações foram feitas, as escolas ainda adotavam a nomenclatura série.

⁶ Nesse jogo, uma pessoa é o fugitivo e os demais têm de encostar a bola para pegá-la. Quem detém a posse de bola não pode andar.

⁷ Os participantes são divididos em dois grupos de igual número, cada um fica posicionado em um dos lados da quadra. O objetivo é jogar a bola nos integrantes da equipe adversária e acertá-la em alguma parte do corpo.

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

Isso não quer dizer que eles arremessavam melhor do que o restante de todas as meninas de cada equipe, mas sim que as meninas deixavam que eles arremessassem por acreditar que eles seriam melhores do que elas. Além disso, eles também acreditavam nisso e por isso pediam e, consequentemente, dominavam a posse de bola durante o jogo.

O desenrolar dessa situação é que durante o jogo foram eles que tiveram oportunidades de aprimorar/treinar os arremessos fato que revela como a aquisição e o desenvolvimento das habilidades corporais, nesse contexto, eram primeiramente marcados pelas expectativas de gênero.

Outro ponto de destaque dessa cena foram os arremessos feitos pelas meninas. Entre esses, grande parte foi de Joana, uma menina que tinha muita força no arremesso, fato que ao ser evidenciado pelos demais integrantes do jogo, quando ela queimou um dos meninos da equipe adversária, fez com que passasse a receber mais a bola durante a partida, tanto dos meninos quanto das próprias meninas de sua equipe. Percebe-se que o destaque dessa menina em termos de habilidade durante o jogo ampliou suas possibilidades de prática e efetiva inserção no jogo misto.

Pesquisas internacionais na área de sociologia do esporte, com recorte de teorias feministas, têm demonstrado como os esportes e as atividades físicas podem ser elementos de “empoderamento” (do inglês *empowerment*)⁸ tanto físico quanto social para as mulheres em diversas faixas etárias (Gilroy, 1989; Whitson, 1994; McDermott, 1996; 2000; Garret, 2004; Hills, 2007).

A autora Garret (2004), em sua pesquisa, aborda a importância e o efeito da aquisição de uma fisicalidade (do inglês *physicality*) por parte das meninas, que se dá por meio de práticas corporais e esportivas. A autora defende a ideia de que um estilo de vida fisicamente ativo pode desenvolver nas meninas esse senso de fisicalidade, que, por sua vez, pode “empoderá-las” no aspecto corporal e social.

O termo *physicality* é uma ferramenta conceitual proposta inicialmente por McDermott (1996) para ajudar a entender os caminhos das experiências de mulheres com o próprio corpo por meio de atividades corporais diversas.

De acordo com a autora, esse conceito começou a ser usado na literatura da sociologia do esporte a partir da

década de 1980. A princípio, relacionava-se a uma masculinidade representada pelo corpo e pela imagem de atletas homens. Para a autora, seu uso denotava uma forma de masculinidade hegemônica representada pela força física, agressividade e pelo poder corporal, desenvolvidos por meio de esportes de confronto. Assim, para McDermott (1996), ao ligar o termo fisicalidade diretamente a uma representação masculina de força física e agressividade, mulheres que participavam desses esportes, consequentemente, tinham sua identidade e sexualidade questionadas no campo esportivo.

Partindo desse pressuposto, a autora argumenta que a fisicalidade não é uma condição vivida apenas pelos homens esportistas, nem está, necessariamente, ligada apenas às características de força física e agressividade. Ela propõe o uso do termo principalmente no estudo de mulheres praticante de esportes e atividades físicas diversas e considera que ele é a combinação de três características: agência, autocontrole corporal e presença física (McDermott, 1996).

Ao voltarmos ao contexto do campo de pesquisa, percebemos que a situação de jogo em que Joana disputava e recebia a posse de bola mostra como que a habilidade corporal dessa garota, mas também a autoconfiança na capacidade de arremessar e obter êxito nas jogadas, fez com que participasse ativamente do jogo e ganhasse legitimidade para receber a bola dos integrantes de sua equipe.

Situação similar na dinâmica do jogo de queimada da escola Sônia ocorreu também na escola Hortência, com a turma da 5ª série. Após a execução da atividade central da aula, as crianças dessa sala, principalmente as meninas, insistiram para que o professor as deixasse jogar queimada nos 20 minutos restantes. Ao contrário do jogo da escola Hortência, o qual tinha um objetivo específico no conteúdo de aula, na escola Sônia ele aconteceu de maneira mais “livre”, sem muitas intervenções do professor.

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

Nesse mesmo dia, a atividade central da aula, cujo conteúdo era o futsal, foi o jogo “base 4”.⁹ Nesse jogo, as rebatidas de bola da equipe que atacava eram feitas com os pés, pois o objetivo era principalmente vivenciar habilidades de chute.

Já no início da atividade, o professor delimitou que os chutes deveriam ser alternados entre meninos e meninas da mesma equipe. A regra do professor demonstra que havia

⁸ O termo *empowerment*, ou o verbo *empowering*, como tem sido usado na literatura internacional relacionado ao campo da educação física, é no sentido de um empoderamento possibilitado pela aquisição de habilidades corporais, autoconfiança e um auto-senso positivo de si mesma. Dessa forma, ele não é adquirido de fora para dentro, mas por meio desses processos. Para mais detalhes, consultar Gilroy (1989).

⁹ São divididas duas equipes, uma ataca e a outra defende. O objetivo do jogo é passar pelas quatro bases e finalizar o circuito. A cada finalização de um jogador, a equipe recebe pontuação. O jogador da equipe que começa atacando correrá até a base “1”, avançará as bases a cada chute de um jogador de sua equipe. A equipe adversária deverá pegar a bola, colocá-la dentro da base e evitar a progressão da equipe atacante.

preocupação de garantir que todos dessem o chute, já que esse era o objetivo central da atividade. Porém, tal regra não eliminou a possibilidade de algumas meninas resistirem à atividade:

Na primeira “rodada”, quando a equipe que estava defendendo passa a atacar, duas meninas saem do jogo e só voltam quando a equipe delas passa a defender. Assim, elas fazem durante todo o jogo, deixando de participar nos momentos em que a equipe delas tinha que chutar a bola. (DC: 02/06/2010)

Nesse jogo, a função da equipe durante os momentos de defesa era ficar espalhada por todo o espaço de jogo para tentar pegar a bola que era chutada pela equipe atacante. Assim, as duas garotas, ao participar apenas do momento da defesa, tiveram uma participação “mascarada”, pois de fato elas não se envolveram com a atividade proposta.

Pesquisa feita por [Jaco \(2012\)](#) com jovens da mesma faixa etária expõe que as participações de meninos e meninas nas aulas de educação física não estão centradas no binômio “participação/não participação”, pois as meninas que, a princípio, pareciam participar da aula envolviam-se com as atividades de maneira “mascarada” ([Jaco, 2012](#)).

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

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

Uma possível explicação é que diante das expectativas corporais para meninos e meninas, o sucesso na obtenção de um ponto dentro do jogo, se destacar e exercer papéis decisivos nas jogadas, está mais atrelado ao gênero masculino do que ao feminino. Embora essa percepção nem sempre se confirme, pois muitas meninas também se destacam nas atividades e disputam relações de poder nas diversas práticas corporais, a crença de que eles, quando comparados a elas, são mais habilidosos já interfere de antemão nas maneiras de participar do jogo. Entretanto, mesmo que tais construções de gênero que colocam os meninos como mais habilidosos não sejam verdades absolutas – e acreditamos que não sejam – as meninas esquivam-se de certos jogos e esportes por não se sentir capazes.

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

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

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

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

O arriscar-se em novas aprendizagens corporais

Além da situação de uma participação diferenciada entre meninos e meninas nas aulas, outro ponto encontrado no estudo de campo é a questão do “arriscar-se” em experiências e situações de aprendizagens novas, possibilitadas principalmente por aqueles conteúdos e atividades que não eram comuns no dia a dia dos estudantes das duas escolas pesquisadas, como as ginásticas e modalidades do atletismo.

Na 6ª série da escola Hortência, durante uma aula sobre os tipos de saltos presentes no atletismo, o professor organizou no campo de areia da escola, estações para que a turma vivenciasse as diferentes formas de saltar (altura e distância). O objetivo era apenas fazer a ação, o professor não as colocou em forma de competição nem tampouco explicou, *a priori*, uma maneira “correta” de saltar. Para essa atividade, o professor também estabeleceu um tempo, no qual os meninos e meninas, separados em duas filas, poderiam saltar quantas vezes quisessem. Mesmo assim:

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

No recorte dessa cena, na qual os estudantes experimentavam formas de saltar as distâncias, além da situação de menos participação das meninas, pois o tempo para

a atividade permitia que elas fizessem mais vezes do que de fato tentaram, ainda temos a não tentativa delas de saltar de maneira diferente daquela que já conseguiam.

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

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

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

No salto em altura, que aconteceu nessa mesma aula, também não foi diferente. Enquanto os meninos arriscavam-se e pediam sempre para que o professor erguesse a corda, as meninas, ao contrário, diziam: “Não professor, abaixa, eu não consigo!” (DC: 04/05/2010)

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

Após a demonstração do professor, os meninos passaram a tentar a maneira ensinada, já muitas meninas continuaram saltando de frente durante todo o restante da aula. Destaca-se que diante dessa situação não houve uma intervenção do docente que incentivasse as meninas a fazerem o “salto tesoura”, nem mesmo ficou perceptível naquele momento se ele havia percebido que muitas meninas continuavam saltando de outra maneira.

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

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

Na aula, meninos e meninas interagiram para compor as figuras acrobáticas. Porém, na medida em que as formações ficavam mais complexas, exigindo diferentes tipos de equilíbrio e força, elas iam sendo formadas apenas pelos meninos. Já as meninas ajudavam na organização, solicitando que os meninos as fizessem: “Rafael você fica embaixo, o Lucas faz a parada de mão, quem vai subir?” E vários meninos menores brigavam

para que eles fossem o topo da pirâmide, embora houvesse muitas meninas menores e mais leves, elas não entravam na disputa. (DC: 28/09/2010)

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

Na 5ª série da escola Sônia, também na aprendizagem do conteúdo ginástico, a professora priorizou que a turma aprendesse alguns movimentos de rolamentos, rotações e equilíbrios. A aprendizagem deu-se ao longo de três semanas, nas quais eram montadas “estações”, com diferentes graus de dificuldade, porém a professora não exigia que todos treinassem todos os tipos de movimento, a escolha sobre até onde iriam tentar era de cada um.

Mesmo sendo a ginástica artística uma prática esportiva representada socialmente mais como feminina, essas aulas no ambiente escolar afastaram, *a priori*, muitas meninas, que alegavam ter medo de executar os movimentos ou que não sabiam fazê-lo. Mas não seria a aula de educação física justamente o espaço para elas (e eles) aprenderem?

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

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

Assim, embora as meninas tivessem demonstrado vontade de fazer o movimento de mortal, elas esquivaram-se da tentativa de aprendê-lo. Já os meninos, embora também demonstrassem receio perante o movimento novo, não deixaram de tentar fazê-lo.

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

Tal fato, ocorrido em outra sala, repercutiu na participação das meninas da 5ª A, na qual eram feitas as observações desta pesquisa. Nas aulas que sucederam esse incidente com a garota da outra turma, as meninas passaram a participar ainda menos das atividades de ginástica artística. Aquelas que se restringiam a fazer apenas movimentos mais fáceis, optaram pela entrega de trabalhos.

Dessa forma, apenas oito das 18 meninas da sala participaram das aulas práticas nas seis aulas seguintes ao ocorrido na outra turma.

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

Nas aulas observadas, os meninos não tinham êxito na execução de todos os movimentos, principalmente naqueles não vivenciados em outros espaços, como o rodante.¹⁰ A dificuldade de executá-los era real tanto para as meninas que participaram das aulas práticas quanto para os meninos.

No fim das quatro semanas de aprendizagem, durante a prova prática, quando os alunos/as deveriam mostrar ao menos cinco movimentos diferentes aprendidos, percebi que todos que participaram das aulas práticas conseguiram aprender movimentos novos, até o movimento de rodante foi apresentado apenas por uma menina.

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

Porém, as reclamações das mães e a convivência da diretora só legitimaram um discurso de que as meninas não sabem e por não saberem correm o risco de se machucar, o que descaracteriza o espaço das aulas de educação física como um momento de aprendizagem.

Conclusão

O questionamento que conduziu esta pesquisa era como os diferentes conteúdos da educação física interferiam nas relações de gênero produzidas em aula. Porém, a partir do estudo de campo, entendemos que não exclusivamente os conteúdos, mas também outras categorias que atuam junto a esses, interferem na relação de meninos e meninas nas aulas.

Fatores como “confiança nas próprias habilidades” e a capacidade de “arriscar-se em novas aprendizagens corporais” mediavam como meninos e meninas se relacionavam com o conteúdo das aulas, independentemente se esse era um movimento ginástico, um posicionamento numa situação de jogo etc. O gênero masculino parecia ter uma visão positiva desses fatores, o que permitia que ele se envolvesse mais com as aulas e arriscasse mais nas aprendizagens quando comparado com o feminino. Esses fatores também influenciavam na prática efetiva da atividade proposta, nas quais em muitos momentos as meninas permaneciam na aula, porém não se envolviam de maneira efetiva, desenvolvendo papéis secundários nas atividades.

Esses diferentes envolvimento com as atividades de aula – independentemente do conteúdo – faziam com que meninos e meninas desenvolvessem habilidades corporais distintas, como na situação dos jogos de queimada, nos quais eles dominavam os arremessos ou na composição de figuras acrobáticas, em que eles arriscavam-se mais nos

movimentos mais complexos, aprimorando habilidades corporais ligadas à força, ao equilíbrio, e elas desenvolviam habilidades de liderança e organização.

A partir da análise da participação de meninos e meninas em diversas práticas corporais no ambiente escolar, notamos que a desigualdade de participação nas diferentes práticas ainda não está superada. Embora não amparadas por lei, elas ocorrem a partir de concepções generalizadas de corpo e habilidades físicas, que colocam e consideram discursivamente as meninas como menos hábeis quando comparadas com os meninos.

Financiamento

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

Conflitos de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

Referências

- Devide FP, Osborne R, Silva ER, Ferreira RC, Clair ES, Nery LCP. *Estudos de gênero na educação física brasileira*. Motriz 2011;17(01):93–103.
- Dornelles P, Fraga AB. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física* 2009;01:141–56.
- Fernandes SC. *Os sentidos de gênero em aulas de educação física*. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- Garret R. Negotiating a physical identity: girls, boys and physical education. *Sport, Education, and Society* 2004;9(2):223–37.
- Gilroy S. The embodiment of power: gender and physical activity. *Leisure Studies* 1989;8(2):163–72.
- Goellner SV. A produção cultural do corpo. In: Louro G, Neckel JFL, Goellner SV. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.
- Hills L. Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society* 2007;12(3):335–54.
- Jaco JF. *Educação Física escolar e Gênero: diferentes maneiras de participar da aula*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Educação Física, Unicamp, Campinas, 2012.
- Mcdermott L. Toward a feminist understanding of physicality within the context of women's physically active and sporting lives. *Sociology of Sport Journal* 1996;13:12–30.
- Mcdermott L. A qualitative assessment of the significance of body perception to women's physical activity experiences: revisiting discussions of physicalities. *Sociology of Sport Journal* 2000;17:331–63.
- São Paulo (Estado). *Secretaria estadual de educação (SEE). Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física/Cood. Maria Inês Fini*. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <www.rededosaber.sp.gov.br>. Acesso em: 18 Jun. 2009.

¹⁰ Movimento ginástico.

- Thorne B. *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press; 1993.
- Vianna C, Finco D. Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu* 2009(33): 265–83.
- Whitson D. The embodiment of Gender: Discipline, Domination, and Empowerment. In: Birrell S, Cole C. (Ed.). *Women, sport and culture*. Champaign: Human Kinetics, 1994. p. 353-372.