



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Américo Rodrigues da Costa Júnior**

**MENINAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: EXCLUSÕES E PARTICIPAÇÕES NO  
ENSINO MÉDIO.**

**Rio de Janeiro**

Maio 2016

**AMÉRICO RODRIGUES DA COSTA JÚNIOR**

**MENINAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: EXCLUSÕES E PARTICIPAÇÕES NO  
ENSINO MÉDIO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Vitória Campos Mamede  
Maia

Rio de Janeiro

Maio 2016

## CIP - Catalogação na Publicação

C834m Costa Júnior, Américo Rodrigues da  
Meninas na Educação Física: exclusões e participações no Ensino Médio. / Américo Rodrigues da Costa Júnior. -- Rio de Janeiro, 2016.  
120 f.

Orientadora: Maria Vitória Campos Mamede Maia.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Educação Física. 2. Ensino Médio. 3. Participação. 4. Inclusão. 5. Gênero. I. Maia, Maria Vitória Campos Mamede, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “A participação feminina na Educação Física no ensino médio: as exclusões de gênero e a pouca diversidade de conteúdos.”

Mestrando(a): **Américo Rodrigues da Costa Junior**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia**

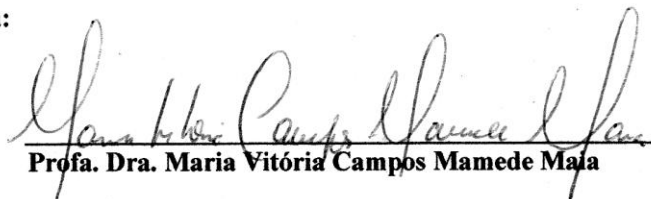
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

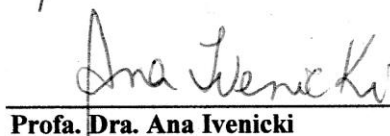
**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 20 de julho de 2016.

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
Profa. Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia

  
Profa. Dra. Ana Ivenicki

  
Profa. Dra. Katia Regina Xavier Pereira da Silva

## **DEDICATÓRIA**

A todos os profissionais de Educação Física.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo, e principalmente por seus propósitos em minha vida.

À minha família, especialmente a Sheila e Américo, meus pais, conselheiros e exemplos.

Aos amigos e professores dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física da UNIABEU, amigos, professores e demais funcionários do curso de Mestrado em Educação da UFRJ, principalmente à Solange Rosa, Daniela Patti e Monica Pereira dos Santos, que contribuíram de diversas formas para esta dissertação.

A todos os amigos verdadeiros que Deus me presenteou ao longo da vida. Seria impossível citar todos os nomes, mas quero agradecer-los por tudo o que aprendi com vocês até aqui e por todo o incentivo.

A minha orientadora Maria Vitória Campos Mamede Maia, mais conhecida como Vicky. Muito obrigado por tudo o que me ensinou nesse período; são inúmeros conhecimentos e lições que vão além do meio acadêmico. Agradeço principalmente pela paciência e por não ter desistido de mim, seu orientando “mais difícil”.

Ao grupo de pesquisa LUPEA que contribuiu muito com ideias, pensamentos, dicas, ensinamentos e infinitas aprendizagens que contribuíram para minha pesquisa.

À banca formada pelas professoras Ana Ivenicki e Kátia Regina Xavier da Silva, bem como as professoras Valdelúcia Alves da Costa e Monica Pereira dos Santos (suplentes) que disponibilizaram seu tempo para ler essa dissertação e contribuíram para aperfeiçoá-la.

À escola onde a pesquisa foi desenvolvida, a direção, professor e alunas que disponibilizaram espaços e tempos para este estudo, e com quem aprendi muito e espero ter contribuído de alguma forma.

A todos que acreditaram que esse sonho seria possível: meus mais sinceros agradecimentos!

## Resumo

COSTA JÚNIOR, Américo Rodrigues da. **Meninas na Educação Física: exclusões e participações no Ensino Médio**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

Como professor de Educação Física, tenho observado o problema das exclusões por questões de gênero e as diferenças de participação entre meninos e meninas nas atividades das aulas, sobretudo no Ensino Médio. A promoção da participação em atividades da cultura corporal de movimento é um dos objetivos da disciplina, um direito de alunas e alunos, e um elemento importante para a aprendizagem (ZABALA e ARNAU, 2010). Com o objetivo de compreender os motivos mais relevantes nestes processos, realizei uma pesquisa de campo com turmas do Ensino Médio de uma escola estadual de Nova Iguaçu; onde utilizei as ferramentas de observação não-participante, entrevistas semi-estruturadas com alunas e professor e uma revisão bibliográfica, estabelecendo uma triangulação de dados; tratando-se de um estudo de caso fundamentado nas referências de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), Gil (2008), Yin (2004) e Ivenicki e Canen (2016). Os referenciais teóricos adotados foram Outeiral (2003) sobre adolescência; Auad (2006) e Scott (1995) para gênero; Betti (1992) e Daólio (2003) sobre Educação Física e cultura corporal de movimento; Santos (2013) e Sawaia (2001) para inclusão. Os dados levantados pela pesquisa atenderam ao objetivo específico de identificar quais são os principais fatores nas aulas que influenciam nas formas de participação e nas exclusões femininas: os diferentes tipos de exposição corporal e a falta de motivação principalmente por conta dos conteúdos e procedimentos adotados pelo professor nas aulas. Após a análise dos resultados utilizando Bardin (2011), Ivenicki e Canen (2016) e Denzin e Lincoln (2006) como principais referências para esta tarefa, relacionei os fatores encontrados com teorias, estudos e propostas pedagógicas já existentes sobre as questões estabelecendo um diálogo para contribuir com possibilidades de amenizar o problema estudado.

Palavras-chave: Educação Física, exclusão, gênero, Ensino Médio.

## Abstract

COSTA JUNIOR, Américo Rodrigues da. **Girls in Physical Education : exclusions and participation in high school**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertation (Master of Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

As a physical education teacher, I have observed the problem of exclusions for gender issues and the differences in participation between boys and girls in school activities, especially in high school. Promoting participation in the culture of body movement activities is one of the discipline's objectives, the right of pupils and students, and an important element for learning (Zabala and ARNAU, 2010). In order to understand the most important reasons these processes, carried out a field research with high school classes in a state school in Nova Iguaçu; where I used the non-participant observation tools, semi-structured interviews with students and teacher and a literature review, establishing a data triangulation; in the case of a reasoned case study in the references of Alves-Mazzotti and Gewandsznajder (1998), Gil (2008), Yin (2004) and Ivenicki and Canen (2016). The theoretical framework adopted were Outeiral (2003) on adolescence; Auad (2006) and Scott (1995) for gender; Betti (1992) and Daólio (2003) on physical education and physical culture movement; Santos (2013) and Sawaia (2001) for inclusion. The data collected by the survey met the specific objective to identify which are the main factors in classes that influence the forms of participation and in women's exclusion: the different types of body exposure and lack of motivation primarily due to the contents and procedures adopted by the teacher in class. After analyzing the results using Bardin (2011), Ivenicki and Canen (2016) and Denzin and Lincoln (2006) as main references for this task, I related factors found with theories, studies and pedagogical proposals already on the issues establishing a dialogue to contribute possibilities to alleviate the problem studied.

Keywords: Physical Education, exclusion, gender, secondary education.



## Lista de tabelas e quadros

Tabela 1: Pesquisas nos bancos de teses e dissertações da CAPES e do IBICT.....	16
Tabela 2: Pesquisas nos bancos de teses e dissertações MINERVA e SCIELO.....	17
Tabela 3: Pesquisas no banco de teses e dissertações do Domínio Público.....	17
Quadro 1: A cultura corporal de movimento.....	29
Quadro 2: As abordagens pedagógicas mais recentes.....	31
Tabela 4: Quantitativo de alunos e alunas.....	36
Quadro 3: Características do campo.....	41
Quadro 4: Dados sobre a participação.....	43
Quadro 5: Processos de inclusão e exclusão.....	44
Quadro 6: Justificativas para a não-participação.....	44
Quadro 7: Categorias de análise.....	49

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPESC	Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Coletiva
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
EUA	Estados Unidos da América
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LUPEA	Grupo de Pesquisa Criar e Brincar: O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
PCA	Práticas Corporais Alternativas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEEDUC-RJ	Secretaria Estadual de educação do Rio de Janeiro
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## **Lista de Apêndices e Anexos**

Anexo 1: Termo de consentimento livre e esclarecido para pais e professor.....	112
Anexo 2: Termo de consentimento livre e esclarecido para as alunas.....	115
Anexo 3: Termo de consentimento de armazenamento em banco de dados.....	117
Anexo 4: Roteiro das observações realizadas na pesquisa de campo.....	119
Anexo 5: Roteiro das entrevistas realizadas com as alunas.....	120
Anexo 6: Roteiro da entrevista realizada com o professor.....	121

## SUMÁRIO

<b>Capítulo Introdutório</b> .....	13
1.1 Participação e inclusão.....	14
1.2 O problema e os objetivos.....	16
1.3 O campo acadêmico e a relevância do tema.....	16
1.4 Apresentação dos capítulos e os referenciais teóricos.....	20
<b>Capítulo 2 - A Educação Física escolar</b> .....	23
2.1 Histórico.....	23
2.2 Novos caminhos.....	27
2.3 Princípios, fundamentos legais e as orientações oficiais.....	32
<b>Capítulo 3 - Metodologia</b> .....	36
3.1 Lócus e sujeitos da Pesquisa.....	36
3.2 Técnicas de pesquisa utilizadas.....	38
3.3 Apresentação dos dados.....	41
3.4 Categorias e procedimentos de análise de dados.....	49
<b>Capítulo 4 - Análise e discussão dos dados (1ª parte)</b> .....	52
4.1 Educação Física, gênero e adolescência.....	52
4.2 A questão da exposição.....	67
<b>Capítulo 5 - Análise e discussão dos dados (2ª parte)</b> .....	78
5.1 Motivação e adolescência.....	78
5.2 A importância da diversidade e da criatividade.....	81
5.3 Organização, sistematização e aprendizagem.....	89
<b>Considerações Finais</b> .....	101
<b>Referências</b> .....	103
<b>Anexos</b> .....	112

## CAPÍTULO INTRODUTÓRIO

Keller e Bastos (2004) elegem como maior dificuldade na pesquisa educacional a alta distinção e diversificação do saber, logo, quanto mais extenso o assunto, mais difícil é a sua compreensão, levando à necessidade da delimitação do tema. Para concluir essa tarefa inicial, recorro à proposta de Minayo (2009): o ponto de partida para a definição do problema de pesquisa deverá ser a própria relação do investigador com o assunto. De fato, meu interesse é fruto de minha inserção no contexto da investigação e a observação de problemas e dúvidas surgidos nesse ambiente.

Sou professor de Educação Física das redes estadual e municipal do Rio de Janeiro, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Identifiquei, durante as aulas, o problema da pouca participação das alunas nas atividades práticas, principalmente no Ensino Médio. Observei este fato durante minhas próprias aulas e nas de outros professores e, numa análise primária, percebi muitas diferenças entre meninos e meninas referentes à participação<sup>1</sup>.

Como muitos professores que enfrentam as dificuldades em lidar com esse problema, meu interesse estava em buscar meios de solucioná-lo ou minimizá-lo nas minhas aulas. Foi necessário repensar minhas próprias posturas e estratégias para tentar superar esse obstáculo. Percebi, também, que algumas alunas, antes mais participativas no Ensino Fundamental, à medida que cresciam, pareciam já não se importar tanto com o fato de não serem incluídas<sup>2</sup> nas atividades ou simplesmente passavam a optar por não participar.

Outros fatores a se considerar são alguns aspectos históricos: a história da Educação Física traz uma cultura de selecionar e excluir, mesmo no contexto escolar<sup>3</sup>. A seleção de alguns, e a conseqüente exclusão de outros, possui muitas dimensões. Darido et al (2001) traz alguns exemplos de exclusões: dos menos habilidosos, dos que estão acima do peso, dos portadores de necessidades especiais, dos que usam óculos, das meninas em determinados esportes, dos que não se interessam pelos conteúdos e

---

<sup>1</sup> O conceito de participação em Educação Física é abordado no tópico 1.1 deste Capítulo.

<sup>2</sup> O conceito de inclusão é abordado no tópico 1.1 deste Capítulo.

<sup>3</sup> Estas e outras características são comentadas no Capítulo 2, onde disserto sobre o histórico e as diferentes abordagens da Educação Física.

métodos, entre outros. Esses são exemplos que mostram a extensão e a complexidade do problema.

## 1.1 Participação e inclusão

Inclusão e participação, à primeira vista podem parecer conceitos simples de se compreender. No entanto, uma leitura mais atenta sobre os mesmos, mostra o quanto são complexos, ainda mais em uma área tão vasta como a educacional. A participação, na Educação Física está relacionada principalmente às atividades corporais; de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>4</sup> (BRASIL, 1998), por exemplo, ela é um dos objetivos da disciplina: proporcionar aos alunos a participação em atividades corporais para que conheça, valorize, respeite e desfrute da pluralidade de manifestações da cultura corporal<sup>5</sup>.

De acordo com sua definição<sup>6</sup>, o verbo participar significa *tomar parte em*, neste caso, nas atividades que ocorrem nas aulas de Educação Física. Zabala e Arnau (2010) entendem que a participação não deve ser compreendida somente no momento em que alunos estão realizando uma atividade prática – dimensão procedimental - mas principalmente quando conhecem e interagem socialmente gerando um aprendizado crítico envolvendo também as dimensões conceituais e atitudinais<sup>7</sup>. Dessa forma, é possível compreender que existem diferentes níveis de participação, dependendo dos objetivos de cada atividade de cada aula.

A Educação Física costuma se diferenciar da maioria dos outros componentes curriculares por possuir uma característica essencialmente prática. Durante as aulas das demais disciplinas, dentro da sala, o aluno é orientado a obedecer a certa inércia, exercendo algum controle sobre seus movimentos, para não se desconcentrar ou atrapalhar aquele momento. Na Educação Física, seja qual for sua abordagem, essa relação costuma se inverter, os corpos possuem mais liberdade de movimento e onde a atividade motora passa a ser mais protagonista do que antes. Assim, enquanto que na

---

<sup>4</sup> Outras análises, referências e considerações sobre este documento são feitas no tópico 2.3 do Capítulo 2.

<sup>5</sup> O conceito e as considerações sobre cultura corporal são apresentados no tópico 2.2 do Capítulo 2.

<sup>6</sup> Esta definição é apresentada no Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2010).

<sup>7</sup> Segundo Darido e Rangel (2011), esta classificação das dimensões, baseada em Coll (2000), corresponde às seguintes questões: “o que se deve saber?” (dimensão conceitual); “o que se deve saber fazer?” (dimensão procedimental); e “como se deve ser?” (dimensão atitudinal).

sala de aula, o movimento é logo percebido, na quadra, a falta do mesmo é que chama a atenção.

Dada a importância dessa participação para se alcançar os objetivos da disciplina, quais princípios devem ser considerados para se incluir o maior número de estudantes nas atividades da Educação Física? Betti (1992), por exemplo, propõe o princípio da não-exclusão, que preconiza que nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno das aulas, numa tentativa de garantir o acesso de todos às atividades da Educação Física. Sendo a inclusão uma das principais metas da educação e um dos objetos de estudo desta pesquisa, faz-se necessário conhecer melhor este conceito e suas relações na escola e na Educação Física.

Tomando como referência a literatura escrita por estudiosos da educação especial, Santos (2013) explica que existem duas concepções mais comuns sobre o termo inclusão. A primeira é o entendimento de inclusão como um fim ao qual chegar, como se fosse possível definir a inclusão como um estado final ideal. Conforme esta concepção, quando posta em prática no campo educacional, as ações ditas inclusivas poderiam, automaticamente, alcançar seus objetivos. Essa transferência de maneira quase direta, sem as devidas contextualizações resulta muitas vezes na adoção de um modelo pedagógico de caráter assistencialista e/ou clínico, considerando a diferença como um desvio de padrão. A diferença é, neste sentido, vista como algo problemático, desviante do padrão e da norma e, pedagogicamente, será vista em termos de tratamento.

Sobre a segunda concepção, a autora comenta sobre a perspectiva da inclusão como um processo, onde tanto no sentido prático quanto teórico, uma série de relações precisam ser ressignificadas para que se chegue a um objetivo maior: relações igualitárias ou menos desiguais. Este entendimento é compartilhado por Sawaia (2001), para quem, tanto a exclusão quanto a inclusão envolvem um processo complexo e multifacetado, envolvendo diversas dimensões: materiais, políticas, relacionais, subjetivas, entre outras. Sawaia (2001) inclui ainda o aspecto dialético deste processo, pois a exclusão só existe em relação à inclusão, e vice-versa, tornando-se uma, parte constitutiva de outra. Dessa maneira, não há como pesquisar a inclusão sem considerar a exclusão e vice-versa.

Para Santos (2013), a ideia presente nesta concepção de inclusão é a de que a igualdade verdadeiramente democrática deve passar por ações que considerem as

individualidades e particularidades de cada sujeito. A homogeneidade precisa ser rejeitada, pois a mesma não existe. Como seria possível, por exemplo, conceber um trabalho homogêneo na Educação Física, com turmas totalmente heterogêneas em aspectos motores, afetivos e cognitivos? Uma sociedade que, de fato, contemple os interesses de seus cidadãos, sejam eles quais forem, não deveria excluí-los sob nenhum pretexto.

## **1.2 O problema e os Objetivos**

O problema desta pesquisa pode ser definido com a seguinte questão: como lidar com os processos de exclusão por questões de gênero e a pouca participação das alunas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio? O objetivo principal desta pesquisa foi compreender os motivos mais relevantes nestes processos. Os objetivos específicos deste estudo, decorrentes do objetivo principal, foram:

- Identificar quais são os principais fatores nas aulas que influenciam nas formas de participação e nas exclusões femininas na Educação Física;
- Relacionar estes fatores com teorias, estudos e propostas pedagógicas já existentes que possam contribuir para amenizar o problema estudado.

## **1.3 O campo acadêmico e a relevância do tema**

Para compreender melhor o problema investigado, iniciei a leitura de trabalhos que, direta ou indiretamente, já tenham abordado o mesmo assunto. Autores como Betti (1992, 2002, 2003 e 2011), Daólio (2003, 2004 e 2011), Darido e Rangel (2011), Devide (2005), Devide e Louzada (2006) Devide, Louzada e Votre (2007), Devide et al (2011) e Knijnik (2003) mostram sua preocupação com a não-inclusão na Educação Física, principalmente relacionada ao gênero. Seus estudos contribuíram para esclarecimentos fundamentais, além de possibilitarem uma visão inicial do campo acadêmico, indicando que o problema apresentado afeta consideravelmente a prática pedagógica dos professores e as experiências de alunas e alunos.



Sobre a procura por respostas para um problema, Minayo (2009) comenta sobre o vínculo necessário da mesma com conhecimentos prévios e diferentes referenciais. Assim, realizei buscas<sup>8</sup> nos bancos de teses e dissertações da CAPES, do IBICT, da Minerva (UFRJ) e do Domínio Público, além do banco de artigos científicos Scielo (Scientific Electronic Library Online) sobre estudos já realizados com o mesmo tema ou propostas parecidas. Inicialmente, a pesquisa abrangeu a produção acadêmica dos últimos cinco anos. Devido ao baixo número de resultados encontrados nesse período, decidi aumentar a busca para os últimos 10 anos. Inseri no campo de busca por assuntos, títulos, resumo e conteúdo de texto as seguintes palavras-chave e suas variações para ampliar a busca:

- Exclusão (variações: inclusão, participação)
- Gênero (variações: alunas, meninas, adolescentes, feminino, mulheres)
- Ensino Médio

As buscas foram realizadas primeiramente em agosto de 2014. Em abril de 2015, fiz uma nova tentativa de encontrar novas produções relevantes, mas não obtive resultados diferentes. As palavras e suas variações foram combinadas nos campos de busca dos sites citados e os resultados encontrados estão expostos nas tabelas a seguir:

<b>PALAVRAS – CHAVE E VARIAÇÕES</b>	<b>CAPES</b>	<b>IBICT</b>
Exclusão + Gênero	74	18
Exclusão + Ensino Médio	30	14
Gênero + Ensino Médio	32	12
Exclusão + Gênero + Ensino Médio	11	8

• **Tabela 1: Pesquisas nos bancos de teses e dissertações da CAPES e do IBICT.**

Nos bancos de teses da CAPES e do IBICT, as buscas foram refinadas pela área do conhecimento Educação Física. O mesmo procedimento não foi possível nos sites de armazenamento Minerva e Scielo<sup>9</sup>, havendo a necessidade de se combinar a expressão “Educação Física” nos cruzamentos entre as palavras-chave:

<sup>8</sup> Seguem os endereços eletrônicos onde fiz as pesquisas: CAPES - <http://bancodeteses.capes.gov.br/>; IBICT - <http://bdtd.ibict.br/vufind/>; Minerva - <http://146.164.2.115/F?RN=579934251>; Domínio Público - <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>; Scielo - <http://www.scielo.br>

<sup>9</sup> Os trabalhos encontrados no Scielo são todos artigos científicos, enquanto que nos demais bancos os estudos encontrados foram teses, dissertações e monografias.

PALAVRAS – CHAVE E VARIAÇÕES	MINERVA		SCIELO	
	Sem Refinamento	Combinação com “Educação Física”	Sem Refinamento	Combinação com “Educação Física”
Exclusão + Gênero	21	3	68	18
Exclusão + Ensino Médio	17	2	13	3
Gênero + Ensino Médio	18	2	21	6
Exclusão + Gênero + Ensino Médio	10	1	2	0

• Tabela 2: Pesquisas nos bancos de teses e dissertações MINERVA e SCIELO.

Por último, apresento os resultados da busca no Domínio Público, onde foi possível refinar a pesquisa pela área de conhecimento da Educação Física, porém sem a ferramenta de se combinar as palavras-chave e suas variações, sendo portanto, uma pesquisa com palavras isoladas:

PALAVRAS – CHAVE E VARIAÇÕES	DOMÍNIO PÚBLICO
Exclusão	11
Gênero	21
Ensino Médio	8

• Tabela 3: Pesquisas no banco de teses e dissertações do DOMÍNIO PÚBLICO.

Conforme indicam os resultados das pesquisas, há um significativo interesse acadêmico pelos temas representados pelas palavras-chave aqui utilizadas, indicando ser um tema bastante relevante. A leitura dos resumos dos trabalhos encontrados mostrou uma grande variedade de objetivos relacionados às palavras-chave utilizadas: questões relacionadas à deficiência física e necessidades especiais; outros debatem questões de grupos específicos como atletas profissionais femininas; políticas públicas, entre muitos outros.

Desta forma, é possível perceber que cada palavra-chave traz um universo de objetivos, assuntos e visões muito diferentes, o que não se configura como empecilho, antes, justamente pela diversidade de entendimentos sobre temas correlatos, houve uma ampliação do conhecimento acerca dos mesmos, contribuindo significativamente com a presente investigação.

Alguns dos trabalhos encontrados se aproximam bastante da perspectiva desta pesquisa. Entre eles, destaco três investigações que ultrapassam o entendimento comum sobre inclusão e discutem como as questões de gênero, a seleção de conteúdos e os

procedimentos utilizados em uma aula de Educação Física podem influenciar nas participações de alunas e alunos. Comento sobre os trabalhos que mais contribuíram para o esclarecimento de questões relacionadas à gênero, inclusão e participação na Educação Física nos próximos parágrafos. Ressalto em cada uma das pesquisas os aspectos que mais me auxiliaram no presente estudo.

Em sua dissertação de mestrado, Brito (2013) investigou no cotidiano de turmas do Ensino Fundamental de uma escola pública como questões de gênero e sexualidade ainda carregam consigo mecanismos regulatórios e excludentes na formação das identidades de alunos e alunas. Segundo o autor, o termo inclusão deve ser considerado como um processo que não se restringe apenas às pessoas com deficiências e como uma luta em todas as áreas da vida humana. Sua pesquisa constatou que a criação de culturas inclusivas, que reconheça as diferenças de gênero e apoie propostas de trabalho que abordem a sexualidade na escola, será o grande fator de mudança para o combate das desigualdades e a redução dos mecanismos de exclusão associados a estas questões, influenciando políticas e práticas escolares.

Jacó (2012) analisou as diferenças nas participações de alunos e alunas nas aulas de educação física, problematizando como gênero perpassa as aulas e os sujeitos envolvidos de maneira a promover diferentes formas de participar e de não participar das aulas, influenciadas tanto por experiências distintas com o corpo e movimento de meninos e meninas fora da escola, quanto as advindas da Educação Física escolar. Pesquisando em turmas de Ensino Fundamental de duas escolas públicas, a autora identificou que as participações de meninas e meninos estavam entrelaçadas pelos sentidos de feminilidade e masculinidade predominantes nos conteúdos selecionados e na forma de organização de tais conteúdos.

Altmann, Ayoub e Amaral (2011) elaboraram um artigo a partir de afirmações recorrentes de professores de Educação Física sobre o envolvimento de seus estudantes com as aulas. As autoras investigaram a concepção de que meninos são mais habilidosos para a prática esportiva e para jogos coletivos, enquanto grande parte das meninas não se envolve com a mesma intensidade nessas práticas. A partir daí, foi feita uma análise de como o gênero influencia a prática docente em Educação Física, através de questionários respondidos por professores e professoras de Educação Física de escolas públicas da Região Metropolitana de Campinas – SP. Os resultados da pesquisa indicam que as diferenças de desempenho de meninos e meninas nas práticas corporais

aparecem como a principal fonte de conflitos, sendo o aspecto mais considerado durante o planejamento, embora nem todos os meninos se identifiquem com esportes e jogos coletivos e muitas meninas também saibam e gostam de jogar.

#### **1.4 Apresentação dos capítulos e dos referenciais teóricos**

Esta dissertação foi organizada da seguinte maneira: o Capítulo Introdutório abordou o problema e os objetivos da pesquisa, bem como os conceitos de inclusão e participação tendo como referências Santos (2013) e Sawaia (2001), Zabala e Arnau (2010). No presente capítulo, ainda foi apresentada a pesquisa bibliográfica, que mostrou uma visão do campo acadêmico sobre o tema e a relevância deste.

O Capítulo 2 traz o histórico da Educação Física e a construção de seus fundamentos tomando como referência Soares (2004), Darido (2003) e Darido e Rangel (2011). No mesmo capítulo apresento ainda o conceito de cultura corporal de Betti (1992) e Daólio (2003, 2004 e 2011), e a organização de seus conteúdos e objetivos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

O Capítulo 3 apresenta a metodologia desta pesquisa, seus instrumentos e técnicas tanto de coleta quanto de análise de dados, tendo como referências principais Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), Denzin e Lincoln (2006), Gil (2008), Bardin (2011), Ivenicki e Canen (2016) e Yin (2004). Ainda na Metodologia estão expostos os dados da pesquisa de campo e as categorias de análise.

No Capítulo 4 inicio a análise e discuto sobre os resultados da pesquisa de campo. Por terem surgido questões de gênero no campo pesquisado, busquei referências sobre este conceito. Scott (1995) define gênero como uma categoria de análise relacional, que permite perceber as construções e noções de feminino e masculino, em relações tanto de oposição quanto de complementaridade. A autora reforça o argumento de que gênero não é sinônimo de sexo, mas atribui, em cada contexto sócio-histórico, valores, significados e características para cada sexo.

Auad (2006) reforça esta abordagem ao reconhecê-la como significativa para o tratamento de questões de gênero na escola, onde essas relações refletem a própria sociedade e são concebidas como naturais de tanto serem repetidas e praticadas. Nas

escolas é possível perceber a existência de espaços e territórios delimitados para ocupação masculina e feminina. Esses territórios são construídos utilizando-se diferentes artifícios originados nos conceitos preestabelecidos de masculino e feminino e de relações de poder.

Desse modo, meninos e meninas já são introduzidos na vida social distanciados em muitos aspectos, o que tende a ser conservado na escola, ou seja, as crianças são motivadas, desde a infância, a praticar atividades que são vistas como normais para cada um dos sexos. Dentro dessa perspectiva, as diferenças acabam por se configurar muitas vezes em desigualdades, como nas aulas práticas, onde as diferenças de habilidades motoras entre meninas e meninos são, tradicionalmente, utilizadas como critérios de classificação, “justificando” as oportunidades de participação desiguais.

Outros estudos que discutem sobre gênero no campo da Educação Física são utilizados como referências neste capítulo: Goellner (2003), Deive (2005, 2006 e 2011) e Knijnik (2003). Também é abordado o conceito de coeducação, fundamentado em Costa e Silva (2002) e González e Fensterseifer (2005). No segundo tópico, esse processo continua, agora relacionado à exposição (SCHILDER, 1999) e à adolescência (OUTEIRAL, 2003). Sendo uma investigação sobre o segmento do Ensino Médio, convém ter referências sobre a adolescência. Do ponto de vista biológico, as mudanças morfológicas e fisiológicas na adolescência constituem o fenômeno da puberdade (EISENSTEIN, 2005). A partir daí caracteriza-se a adolescência como um período de muitas transformações e as mudanças corporais e hormonais constroem identidades e realçam diferenças entre os meninos e as meninas.

Outeiral (2003) aponta que esse processo ocorre associado a alterações comportamentais no indivíduo e se desenvolvem relacionados, também, aos ambientes onde o adolescente está inserido. Esse fato permite conceber a adolescência como uma fase construída muito mais nas dimensões culturais e sociais do que biológicas, caracterizada também pela construção da identidade.

Dando continuidade ao processo iniciado no 4º capítulo, o Capítulo 5 traz os conceitos de motivação (SAMULSKI, 2009) e é relacionado à diversidade e sistematização dos conteúdos (BETTI, 1992; MATTOS e NEIRA, 2007; DAÓLIO, 2003, 2004 e 2011); e à criatividade (ALENCAR, 2003 e 2007; TAFFAREL, 1985; MAIA, 2005, 2006, 2012 e 2013); objetivando uma aprendizagem significativa

(MOREIRA, 2012; SANTOS, 2009). E, finalmente, as Considerações Finais do estudo e de toda a discussão acerca das informações levantadas.

Durante as análises, estabeleci um diálogo entre os trabalhos utilizados como referência e as informações advindas da pesquisa de campo, tentando compreender e contribuir sobre o problema investigado considerando as perspectivas mais renovadas<sup>10</sup> da Educação Física escolar, principalmente as abordagens sistêmica (BETTI, 1992) e a cultural (DAÓLIO, 2003 e 2004).

De acordo com Betti (1992), a Educação Física pode ser entendida como um sistema hierárquico aberto, que tanto influencia como sofre influência da sociedade como um todo. Nessa concepção, dois princípios muito importantes são destacados: o princípio da não-exclusão, segundo o qual nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno da aula, sendo uma tentativa de se garantir o acesso de todos os alunos às atividades e o princípio da diversidade, que orienta a Educação Física na escola, proporcionando atividades diferenciadas, diversificando os conteúdos, promovendo sempre novas aprendizagens, vivências e experimentações pelos alunos, evitando trabalhar apenas um tipo de conteúdo esportivo. Para o autor, a importância da aprendizagem de conteúdos diversos está vinculada ao uso do tempo livre de lazer, oportunizando o alcance da cidadania.

Daólio (2003 e 2004) é considerado uma das principais referências sobre a chamada dimensão cultural da Educação Física, por seus estudos pioneiros. Em suas pesquisas, este autor enfatiza sobre a urgência de se considerar a cultura como dimensão principal da Educação Física. Para este autor, o homem assimila e se apropria dos valores, normas e costumes sociais, ou seja, aprende a cultura por meio do seu corpo. Portanto, o conjunto de posturas e movimentos numa aula de Educação Física, sejam técnicas esportivas, estratégias de jogo, momentos de cooperação ou competição também são culturais. O estabelecimento de diversos padrões e técnicas de movimento acontece como se fosse um fenômeno natural: o andar, a postura, os gestos, o olhar, enfim, a conduta motora, por mais que pareçam, não são ações puramente biológicas.

---

<sup>10</sup> Apresentadas no tópico 2.2 do Capítulo 2.

## **CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

No capítulo introdutório, apresentei o problema da pesquisa, e nesta seção, trato da área onde ele ocorre, a Educação Física escolar. Para se compreender melhor um problema, é interessante conhecer suas raízes, onde ele ocorre, quais influências sofre e exerce.

Dividido em três tópicos, este capítulo traz a trajetória histórica da disciplina, marcada por particularidades, abordagens tradicionais e renovadas que serão estudadas nos próximos parágrafos. No último tópico, apresento as orientações curriculares oficiais, que também contribuíram para a configuração atual da Educação Física.

### **2.1 Histórico**

De acordo com Soares (2004), a partir da segunda metade do século XVIII, surgiram os primeiros sistemas regulares de Educação Física elaborados com maior organização, obedecendo alguns princípios pedagógicos e atribuindo grande importância aos exercícios físicos. Esses sistemas também eram chamados de métodos ginásticos. Os principais métodos eram os seguintes:

- A ginástica alemã (caracterizada pelo nacionalismo e pelo adestramento físico);
- A ginástica sueca (envolvia atividades higiênicas, pedagógicas, médicas, estéticas e militares);
- O método inglês (baseado em jogos que posteriormente tornaram-se esportes modernos como o futebol e o rugby);
- E a ginástica francesa (fundamentada nos conhecimentos da natureza humana e na análise do movimento).

Esses sistemas foram elaborados principalmente com os trabalhos de Friedrich Ludwig Jahn (Alemanha, 1778 - 1852), Pehr Henrik Ling (Suécia, 1776 - 1839) e Francisco Amorós (França, 1770 - 1848). Mesmo se diferenciando nas formas de execução e elaboração das aulas e dos exercícios, os sistemas aproximavam-se por serem todos fundamentados no conteúdo anátomo-fisiológico da ciência da época, e

tinham como objetivos comuns, o desenvolvimento da moral, dos bons hábitos, a disciplina, o culto ao esforço individual, a ordem, a adaptação, a obediência, a regeneração da raça, entre outros, além do forte caráter nacionalista, o que os relacionava à preparação física militar (SOARES, 2004).

No decorrer dos séculos XVIII e XIX, na Europa influenciada pelas transformações<sup>11</sup> sociais ocorridas nesse período, ocorre a entrada das atividades corporais no âmbito escolar. A ginástica era a atividade principal, quase única, e é inserida na escola com a finalidade de servir aos interesses da classe dominante burguesa (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Para Soares (2004), uma forte característica das aulas pautadas por esta perspectiva era a seleção de indivíduos mais capacitados fisicamente e a exclusão dos considerados incapacitados. Cada método constituía a “Educação Física” nas escolas dos respectivos países de origem, influenciando também as aulas em outros, ora com adaptações, ora com a adoção completa de determinado método.

Portanto, é possível perceber que, nestas concepções, a Educação Física nasce para compreender inicialmente um conjunto de práticas corporais que possam desenvolver qualidades como a virilidade, a coragem, a agilidade e a força, entre outras capacidades físicas, comportamentos e valores. Segundo Darido e Rangel (2011), essas concepções eram carregadas por uma visão essencialmente biológica do corpo e de como este poderia ser aprimorado em sua forma, suas capacidades e comportamentos conforme fossem utilizadas as ferramentas corretas para esses ajustes.

Uma das formas de se entender estes “ajustes” é como se fossem meios de controle sobre o corpo. Entre as ferramentas mais utilizadas para esse fim na escola está a cultura da mente dissociada do corpo, sendo este considerado um empecilho para o desenvolvimento do intelecto (FREIRE, 1989). Para Araújo (2006), na Idade Moderna, com o pensamento de Descartes (1596 – 1650) e outros nomes da ciência, da filosofia e da educação, passou-se a considerar o corpo e a mente como substâncias diferentes e independentes. Com a criação do método científico, que divide o todo em partes, para explicá-lo, foi sedimentada essa visão dualista cartesiana. Esse pensamento resultou em uma divisão entre o trabalho intelectual e o manual, consequência da divisão social.

---

<sup>11</sup> Provocadas pela Revolução Francesa, a ascensão da burguesia, a Revolução Industrial e o estabelecimento do capitalismo.



Passou-se a ver as pessoas como seres isolados dentro de corpos e atribuir ao trabalho mental um valor superior ao trabalho manual.

Embora nesses momentos os corpos possuam mais liberdade de movimento, as características seletivas tradicionais não permitiam que todos os corpos realizassem todos os movimentos desejados. A respeito de fatos como esse, Foucault (1985) demonstra que as sociedades altamente desenvolvidas buscam manter uma estabilidade. Esta é alcançada quando instituições sociais utilizam formas de disciplina e controle por meio de manipulação e treinamento para tornar um indivíduo membro da sociedade. Bracht (2005) entende que, dentro desta perspectiva, também a introdução da ginástica / Educação Física na escola pode ser analisada como um elemento do processo de disciplinarização dos corpos; a construção de um tipo de corpo exigido pela época.

Também o esporte moderno pode ser interpretado como instituição “disciplinadora” do corpo. De acordo com Elias e Dunning (1992), esses objetivos são alcançados por meio de diversas regras e convenções que estabelecem que o corpo na escola deva ser mantido sob as normas de um comportamento aceitável perante a sociedade, o que implica em uma disciplina física, um limite de movimentos, que também se relaciona com outras esferas: social, econômica e religiosa. Neste sentido, é pensamento comum entender a Educação Física (em alguns casos, também as aulas de Artes) e o recreio como sendo válvulas de escape e um meio de manter certo controle.

Muitos autores<sup>12</sup> compreendem, por exemplo, que o próprio esporte moderno é fruto do processo de civilização estabelecido pela elite burguesa industrial inglesa do século XIX. Diversos jogos e passatempos populares, vistos como atividades violentas, desordenadas e fora de um padrão aceitável para as classes dominantes, foram aos poucos sendo modificados, controlados e codificados por regras nas escolas de então. Dessa forma, vieram a ser utilizados na escola como uma forma de disciplinar e controlar os impulsos dos alunos, substituindo a violência real e explícita pela simbólica, vindo a transformarem-se posteriormente nos esportes modernos. Esse é um exemplo de como a regulação do comportamento corporal na escola reflete os interesses daqueles que desejam a permanência desse controle (STIGGER, 2005).

Sendo um conteúdo muito utilizado, primeiramente nas escolas inglesas e posteriormente em outros países da Europa e nos EUA, o esporte, no Brasil, não era

---

<sup>12</sup> Coletivo de Autores (1992), Elias e Dunning (1992), Soares (2004), Stigger (2005), entre outros.

uma atividade tão difundida no ambiente escolar, tendo a ginástica a prioridade nas aulas. Para Darido e Rangel (2011), com a ascensão do esporte na escola<sup>13</sup>, o modelo de aula pautado pelo rendimento e a seleção dos mais habilidosos ganha mais força e passa a ser mais marcante, até mesmo por conta de um caráter muito mais competitivo dos esportes em relação à ginástica.

Assim, nas décadas seguintes, um processo de esportivização envolve as aulas nas quais alguns esportes (futebol, basquetebol, voleibol, handebol e atletismo) tornaram-se quase seus únicos conteúdos. Os procedimentos tornam-se mais diretivos, com o professor desempenhando um papel mais centralizador e com a prática caracterizada na repetição dos movimentos esportivos. Segundo Darido e Rangel (2011), basicamente, as mesmas características de instrução militarista são mantidas, mudando apenas os conteúdos: os exercícios de ginástica ainda ocorrem, mas como base para o desenvolvimento desportivo dos alunos. A hegemonia do esporte na Educação Física também é impulsionada pelo governo. Darido (2003) lembra que:

Os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria da promoção do país através do êxito em competições de alto nível. Foi neste período que a ideia central girava em torno do Brasil-Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e de desenvolvimento. (p. 2)

Assim, no Brasil, estudiosos<sup>14</sup> entendem que as abordagens tradicionais da Educação Física são marcadas por uma perspectiva reducionista do ser humano, alimentada por uma concepção mecanicista das ciências biomédicas, e uma forte influência do esporte enquanto produto do capitalismo. Para Louro (1997), nessa tradição, natureza e cultura estão separadas: o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura.

---

<sup>13</sup> Segundo Assis (2010), a mudança neste quadro é impulsionada principalmente nos anos 1940, com a influência do esporte sobre a Educação Física tendo um grande crescimento após a Segunda Guerra Mundial. Nesta época passa a ser difundido no Brasil o método conhecido em nosso país como “Desportivo Generalizado”. Este método foi criado pelo Instituto Nacional de Esportes da França, denominado “**Educação Física Desportiva Generalizada**”, e ministrado no Brasil a partir dos anos 1940 pelo professor franco-argelino Auguste Listello em cursos de aperfeiçoamento técnico pedagógico. Dessa forma passou-se a dar mais lugar aos esportes do que à ginástica nas aulas de Educação Física.

<sup>14</sup> Taffarel (1985), Tani e Manoel (1988), Freire (1989), Coletivo de Autores (1992), Betti (1992), Kunz (1994), Daólio (1996, 2004, 2005 e 2011), entre outros.

## 2.2 Novos caminhos

Convém ressaltar que neste estudo não pretendo apenas enfatizar os problemas relacionados às influências mais tradicionais, pois também foram feitas muitas descobertas e avanços a respeito do desenvolvimento das capacidades físicas humanas, no treinamento, nos cuidados com a saúde, na profissionalização esportiva e em tantos outros segmentos deste vasto campo. Porém, para os fins deste estudo sobre participação e exclusão feminina nas aulas, devo focar os problemas trazidos pela influência de visões prioritariamente biológicas da Educação Física no ambiente educacional. Afinal, por que uma disciplina escolar que deveria conhecer o corpo em todas as suas dimensões se atém apenas à visão biológica?

Ao falar sobre uma “ignorância” da Educação Física sobre as múltiplas dimensões do corpo humano, não o faço no sentido de entender esse equívoco como exclusivo da Educação Física. Ora, a disciplina é um dos componentes do currículo escolar elaborado por nossa sociedade que, ao longo de toda a história, sofreu e realizou mudanças e transformações; criou e recriou hábitos, tradições e culturas de diversos sentidos. Sendo assim, a Educação Física é parte de uma sociedade onde de diversas formas também se ignora a complexidade corporal.

Romper com isto implica em perceber a realidade sob dimensões diferentes, questionar o que parece ser “natural”, discutir e refletir sobre a prática pedagógica da Educação Física, seus conteúdos e sua organização. Nos tópicos anteriores os assuntos abordados foram relacionados a uma concepção de corpo essencialmente biológica. Contudo, ao longo da história mais recente da Educação Física, uma nova concepção sobre o corpo e o movimento foi consolidada: a concepção cultural. Embora Darido (2003) considere o movimento Escola Nova<sup>15</sup> como uma das primeiras propostas alternativas ao militarismo e ao higienismo, para González e Fensterseifer (2005), isso foi possível graças às contribuições de outras áreas como a Filosofia e a Antropologia, e os estudos de Mauss (1934) e Merleau-Ponty (1945).

---

<sup>15</sup> A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos EUA e no Brasil, na primeira metade do século XX (principalmente a partir da década de 1930). Para Darido (2003), a partir desse novo modelo, a Educação Física começa a ser pensada como um meio da educação. Esse novo discurso entendia que a educação do movimento seria a única capaz de promover uma educação integral, o que levou à elaboração de planejamentos que considerassem também a dimensão sócio-cultural do corpo e do movimento.

Na perspectiva fenomenológica<sup>16</sup>, Merleau-Ponty (1999) afirma que a vida acontece pelo fato de o homem existir como um ser corporal no mundo. Para este autor, o corpo sustenta as relações do homem, e por meio dele se tem consciência do mundo. Isso ocorre porque as experiências são sentidas e vividas pelo corpo. Nesse ponto de vista, o corpo não é entendido como uma parte do indivíduo, que possa “utilizar”. Todo sujeito, em todo tempo é o seu corpo. Sendo assim, González e Fensterseifer (2005) enfatizam que corporeidade pode ser entendida como tudo aquilo que constitui um corpo.

Ao tornar-se objeto de estudo das ciências sociais, o corpo, antes apurado principalmente pelas áreas médica, biológica e de treinamento, passa a ser investigado também em uma dimensão sociocultural, permitindo a construção de novas reflexões e sentidos para o mesmo, bem como para o movimento. Essas bases teóricas contribuíram para novas perspectivas na Educação Física. Dessa forma, o corpo não é mais concebido apenas pela forma como se desenvolve fisiologicamente, mas também pelo que faz, como faz e por que faz.

Esses estudos permitem que, a partir dos anos 1960, na Europa e Estados Unidos, a Educação Física passe a ser repensada e ressignificada, constituindo-se, nas universidades, como uma área acadêmica produtora de conhecimento. No Brasil, essa situação reflete em meados da década de 1980, onde passa a gerar um profundo questionamento acerca dos métodos voltados principalmente para a aprendizagem de técnicas e repetições de gestos mecânicos.

Segundo Darido e Rangel (2011), os alunos também começam a questioná-las, não vendo mais tanto significado na disciplina e o crescente desinteresse gera situações de busca pela dispensa da prática ou mesmo a auto-exclusão a partir de diversos fatores, sendo uma ocorrência ainda maior no Ensino Médio. Surgem novas propostas teórico-metodológicas que passam a defender a diversificação de conhecimentos nas aulas, as formas de abordá-los e uma ressignificação do esporte, ao propor um trato realmente

---

<sup>16</sup> Segundo González e Fensterseifer (2005), Merleau-Ponty (1999) foi quem pela primeira vez identificou o homem como um ser corporal na filosofia, não concentrando sua reflexão sobre a corporeidade como uma ideia abstrata, mas sobre o corpo em si, como uma realidade existencial e humana. Para Betti, Kunz, Araújo e Silva (2007), Merleau-Ponty (1999) resume a fenomenologia da seguinte forma: trata-se do estudo das essências e considera que o homem e o mundo não podem ser compreendidos “senão a partir de sua facticidade”; é uma filosofia transcendental mas é também “uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável”; é a tentativa de “uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é”, sem referência à sua gênese psicológica e às explicações causais que dela possam fornecer as ciências.

pedagógico dos conteúdos, com o objetivo de se educar pelo movimento e não educar o movimento.

Sob uma abordagem cultural, as diferentes habilidades e movimentos de alunas e alunos não devem ser compreendidas como movimentos ou gestos técnicos piores ou melhores, mas diferentes conforme a cultura desenvolvida por cada um. Para Daólio (2004), todo movimento expressa, comunica e representa valores e sentidos culturais. Sendo assim, atuar no e com o corpo significa atuar sobre seus significados, ou seja, a própria sociedade onde esse corpo está inserido. Esses pressupostos permitem estimar a compreensão do corpo como sujeito e não objeto como de importância fundamental, pois possibilita uma alternativa à abordagem puramente anatômica e fisiológica, que trata o corpo como algo manipulável, passivo e alienado.

O desenvolvimento da dimensão cultural favoreceu a elaboração de muitos estudos<sup>17</sup> sobre o corpo e o movimento sob a ótica sócio-cultural, não se limitando apenas às concepções naturalista, biológica e fisiológica. Assim, a área de conhecimento da Educação Física escolar passa a ser compreendida como a cultura corporal de movimento. Esta pode ser definida como uma área constituída por todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano reconhecidas num determinado contexto sociocultural (BETTI, 1992). Dessa forma, a Educação Física, necessita compreender o processo pedagógico na sua atuação com o corpo não apenas como um fenômeno puramente mental e cognitivo, antes envolve, significativamente, considerações de ordem afetiva e social nessa relação.

As atividades<sup>18</sup> elaboradas a partir da cultura corporal de movimentos podem ser desenvolvidas para o lazer, a recreação, o rendimento, a competição, a cooperação, o desenvolvimento das capacidades físicas, entre outros objetivos, dependendo do tipo de

---

<sup>17</sup> Betti (1992), Coletivo De Autores (1992), Darido (2001 e 2003), Daólio (2004, 2005 e 2011), entre muitos outros.

<sup>18</sup> No Parágrafo 1º do Artigo 9º do Estatuto do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF, 2010), apresenta-se o conceito de atividade física: todo movimento corporal voluntário humano, que resulta num gasto energético acima dos níveis de repouso, caracterizado tanto pela atividade do cotidiano quanto pelos exercícios físicos, tratando-se de um comportamento inerente ao ser humano com características biológicas e sócio-culturais. Já os exercícios físicos são considerados uma sequência sistematizada de movimentos de diferentes segmentos corporais, executados de forma planejada e com um determinado objetivo a ser atingido. Assim, entende-se todo exercício físico como uma atividade física, mas nem toda atividade vem a ser um exercício.

abordagem que orienta o trabalho do professor. Os elementos que a compõem<sup>19</sup> são os seguintes:

<b>A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTOS</b>	
<b>ELEMENTOS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Esportes</b>	De acordo com o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF, 2010), o esporte é compreendido como um sistema ordenado de práticas corporais, envolvendo atividades competitivas e institucionalizadas, realizadas conforme técnicas, habilidades e objetivos definidos pelas modalidades desportivas segundo regras pré-estabelecidas que lhe dá forma, significado e identidade, podendo também ser praticado com liberdade e finalidade lúdica estabelecida por seus praticantes; devendo ainda, ser considerada uma atividade aplicada na promoção da saúde e em âmbito educacional. Conforme os PCN (BRASIL, 1998), o elemento esporte inclui todas as modalidades desportivas institucionalizadas ou não, bem como os esportes de aventura.
<b>Jogos, Passatempos e Brincadeiras</b>	Huizinga (2000) define jogo como: "uma atividade voluntária exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesmo, acompanhada de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana." (p. 24)
<b>Lutas</b>	Conforme o texto dos PCN (BRASIL, 1998), as lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização, ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade.
<b>Atividades Rítmicas e Expressivas</b>	Conforme o texto dos PCN (BRASIL, 1998), as atividades rítmicas e expressivas incluem as manifestações da cultura corporal, cuja característica comum é o intuito de explorar a expressão e comunicação por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal. Logo estamos falando das danças, mímicas e brincadeiras cantadas.
<b>Ginástica e suas variações</b>	Gonzalez e Fensterseifer (2005), assim definem a ginástica: qualquer ação que seja repetida com o objetivo de melhorar a aptidão física e/ou a melhoria da qualidade da execução de uma habilidade.
<b>Práticas Corporais Alternativas</b>	Para Coldebella, Lorenzetto e Coldebella (2004), os aspectos que envolvem as PCA (práticas corporais alternativas) são a busca pela subjetividade, a não competição, a possibilidade de autoconhecimento, a sensibilização, o alongamento, a expressividade, a criatividade, entre outros elementos pouco enfatizados no esporte, no jogo, na dança e na ginástica. Podem ser entendidas também como atividades que não buscam apenas a manutenção da forma física e a preocupação meramente estética. Segundo os autores, as PCA permitindo ao homem uma vivência mais plena de sua corporeidade, atuando na resignificação do mesmo, como ser integral. Destacam-se como exemplos: yoga, massagem, tai-chi-chuan, entre outras.

• **Quadro 1: A Cultura Corporal de Movimento.**

<sup>19</sup> Segundo Betti (1992), Coletivo de Autores (1992), Kunz (1994), Darido (2003), entre outros.

Juntamente com o crescimento da dimensão sócio-cultural, muitas propostas foram elaboradas para a Educação Física, todas como uma oposição ao modelo entendido como mecânico e puramente técnico, característico das influências militaristas, eugênicas<sup>20</sup>, higiênicas e esportivistas. Darido (2003), ao dissertar sobre estas novas abordagens, elencou suas principais características, autores, influências e objetivos. De forma semelhante, para uma breve apresentação, elaborei o quadro abaixo, contendo as principais informações sobre as abordagens pedagógicas mais recentes da Educação Física escolar:

---

<sup>20</sup> Segundo Góis Júnior e Garcia (2011), a proposta da eugenia era estudar a influência da herança genética nas qualidades físicas e mentais dos indivíduos e seu precursor foi Francis Galton, ainda no século XIX. No Brasil a eugenia foi defendida principalmente nos anos 1920 e 30, em por Renato Kehl. Embora a Educação Física de então sofresse mais influências higienistas, no sentido de que deveria ser uma disciplina responsável por bons hábitos de saúde e higiene corporal, alguns princípios da eugenia se relacionaram aí, trazendo a ideia de se aprimorar cada vez mais a sociedade, por meio da seleção dos indivíduos mais aptos.

<b>ABORDAGENS PEDAGÓGICAS MAIS RECENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b>				
<b>ABORDAGEM</b>	<b>PRINCIPAIS AUTORES</b>	<b>INFLUÊNCIAS</b>	<b>TEMAS / OBJETIVOS</b>	<b>MÉTODOS E ESTRATÉGIAS</b>
<b>Desenvolvimentista</b>	Tani e Manoel (1988)	Gallahue e Connoly – Psicologia e Fisiologia.	Habilidade, aprendizagem e desenvolvimento motor / Adaptação.	Equifinalidade, variabilidade e solução de problemas.
<b>Construtivista-Interacionista</b>	Freire (1989)	Piaget – Psicologia.	Cultura popular, jogo, lúdico / Construção do conhecimento.	Resgate do conhecimento do aluno e solução de problemas.
<b>Crítico – Superadora</b>	Coletivo de Autores <sup>21</sup> (1992)	Saviani e Libâneo - Filosofia política.	Cultura corporal de movimento e visão histórica / Transformação social.	Tematização.
<b>Sistêmica</b>	Betti (1992)	Bertalanffy e Koestler – Sociologia e Filosofia.	Cultura corporal de movimento, motivos, atitudes e comportamentos / Transformação Social.	Equifinalidade, não-exclusão e diversidade.
<b>Crítico – Emancipatória</b>	Kunz (1994)	Habermas – Filosofia, Sociologia e Política.	Transcendência de limites, conhecimento, esportes / Reflexão crítica e emancipatória dos alunos.	Transformações e adaptações do esporte.
<b>Saúde Renovada</b>	Guedes e Guedes (1996) e Nahas (1997)	Vários – Fisiologia.	Estilo de vida ativo / Melhorar a saúde.	Conhecimento, exercícios físicos.

• **Quadro 2: as abordagens pedagógicas mais recentes.**

### 2.3 Princípios, fundamentos legais e as orientações oficiais

A história mais recente da área da Educação Física traz então novas concepções e abordagens e também novas orientações e parâmetros, que contribuíram para o seu desenvolvimento e organização<sup>22</sup>. No âmbito escolar, o parágrafo 3º do Artigo 26 da

<sup>21</sup> Os autores desta proposta foram Carmem Soares, Celi Taffarel, Maria Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht, que formavam um grupo conhecido como Coletivo de Autores.

<sup>22</sup> Em sua dimensão legal, a Educação Física é regida pelo Estatuto do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF, 2010). De acordo com a Resolução CNE 7/2004 (2004), o indivíduo graduado com a Licenciatura em Educação Física está legalmente apto a atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, para trabalhar de forma específica e especializada com o componente curricular Educação Física. A mesma resolução regulamenta a área de atuação do profissional graduado no



LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), trata especificamente de algumas particularidades referentes à prática das atividades da Educação Física:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (vetado);

VI – que tenha prole.

Sendo um componente curricular do Ensino Médio, a Educação Física deve buscar as mesmas finalidades das outras disciplinas, conforme o texto da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996):

- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental;
- O prosseguimento dos estudos;
- O preparo para o trabalho e a cidadania;
- O desenvolvimento de habilidades como continuar a aprender e capacidade de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática.

Ainda na década de 1990, o Ministério da Educação e do Desporto, inspirado no modelo educacional espanhol, e fundamentado nas principais abordagens mais recentes da Educação Física mobilizou a partir de 1994 um grupo de pesquisadores e professores no sentido de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com o grupo que organizou a elaboração, estes documentos têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às

---

Bacharelado, podendo este atuar em todas as outras esferas diferentes da educação básica, como academias, clubes, centros de treinamento, entre outros.

escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (DARIDO et al, 2001).

Os PCN (BRASIL, 1998) se configuram atualmente como documento de orientação curricular oficial. Para Gonzalez e Fensterseifer (2005), o documento entende a Educação Física como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, orientando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

A abordagem sistêmica de Betti (1992) serviu como um dos principais fundamentos para a elaboração do documento, principalmente a partir dos princípios da não-exclusão e da diversidade. O primeiro é entendido como princípio básico, devida à necessidade de as aulas serem dirigidas a todos os alunos. O princípio da diversidade (BETTI, 1992) não é explicitamente utilizado pelos documentos, porém, ao longo do texto, os PCN (BRASIL, 1998) orientam para uma prática pedagógica mais diversificada, que utilize os diferentes elementos da cultura corporal de movimento, além de padrões de rendimento e a exploração de outros significados, como a cooperação, a estratégia e as vivências sensoriais.

Dessa maneira, os PCN (BRASIL, 1998) compreendem a cidadania como eixo norteador, o que significa entender que a Educação Física na escola é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de:

- Participar de atividades corporais adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade;
- Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal;
- Reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva;
- Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia;

- Reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer.

Mais recentemente, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro também elaborou seu documento de orientação curricular, denominado de Currículo Mínimo (SEEDUC/RJ, 2012)<sup>23</sup>. Seguindo os mesmos princípios dos PCN (BRASIL, 1998), as orientações foram propostas com o objetivo de desenvolver nos alunos *habilidades*, entendidas como procedimentos e atitudes que complementam as aprendizagens de conhecimentos escolarizados, religando-os à vida cotidiana; e *competências*, compreendidas como capacidades de trabalhar coletivamente e construir reflexões críticas, despertando o gosto por aprender a aprender ao longo da vida, agindo e reagindo numa multiplicidade de sentidos e significados. Sua proposta contempla cinco eixos temáticos, transversalizados pelas temáticas saúde e lazer: esportes, jogos, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e lutas. Referentes à cultura corporal, seguem as competências gerais a serem desenvolvidas, de acordo com o documento:

Reconhecimento e valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente aquelas que se expressam pela linguagem corporal, entendendo-as como representações e simbolizações do espaço geográfico e do patrimônio sociocultural brasileiro e de outros povos e nações. Conhecer das regras, das técnicas e dos sistemas táticos dos diferentes jogos, lutas e modalidades esportivas, reconhecendo o caráter histórico e sociocultural dessas manifestações, valorizando-as como atividades lúdicas, coletivas e identitárias. Reconhecimento, valorização e prática de atividades corporais individuais e coletivas como forma de ampliar a capacidade de pertencimento a grupos identitários e culturais, assumindo postura crítica e pró-ativa diante dos conflitos gerados pelo mundo do trabalho e do lazer, fazendo uso autônomo e responsável de seu tempo livre. (p. 3 e 4)

---

<sup>23</sup> Este documento foi elaborado em 2012 pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, como uma referência curricular para as escolas da rede estadual. Seu texto foi organizado por uma equipe de professores, coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Martha Copolillo. Nestas orientações, os princípios da matriz curricular da Educação Física, assim como nos PCN (BRASIL, 1998), estão fundamentados no desenvolvimento de competências e habilidades.

## **CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA**

Toda pesquisa<sup>24</sup> a ser desenvolvida requer procedimentos adequados. Alguns fatores facilitam o seu desenvolvimento e possibilitam a obtenção de maior rendimento: a organização, a busca pelo caminho adequado e a dedicação corretamente orientada são alguns dos cuidados principais. Nos próximos parágrafos apresento os procedimentos metodológicos empregados na presente pesquisa, e as referências utilizadas.

Também aponto os dados e as informações coletadas na pesquisa por meio das entrevistas e os registros do Diário de Campo feitos a partir das observações; bem como as categorias de análise organizadas conforme os resultados obtidos. A utilização de tabelas e quadros com os dados e a identificação das características observadas no campo tem como objetivo facilitar a compreensão sobre as categorias de análise e auxiliar no entendimento do contexto onde a pesquisa ocorreu.

### **3.1 Lócus e sujeitos da pesquisa**

Para alcançar os objetivos deste estudo, realizei uma pesquisa de campo em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, localizada no bairro de Miguel Couto, há cerca de 11 km do centro do município de Nova Iguaçu<sup>25</sup>. Embora atue como professor na rede estadual no mesmo município, escolhi como lócus da pesquisa uma escola onde nunca tive vínculo, optando por evitar qualquer empecilho na diferenciação entre o papel de professor e de pesquisador para a realização desta pesquisa de dissertação. A pesquisa no campo ocorreu entre os meses de maio e outubro de 2015. A princípio, a pesquisa seria realizada também em uma segunda escola pública estadual, localizada no centro da cidade, porém, mudanças em horários das turmas onde se dariam as observações e entrevistas inviabilizaram essa opção.

---

<sup>24</sup> É importante ressaltar que esta pesquisa está articulada com o grupo de pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem (LUPEA), coordenado pela Prof. Dr. Maria Vitória Campos Mamede Maia que possui o registro de ética 00601212.7.0000.5286 autorizando pesquisas com crianças e adolescentes.

<sup>25</sup> A cidade de Nova Iguaçu está localizada na Região Metropolitana, fazendo parte da Baixada Fluminense e sua sede encontra-se distante cerca de 30 km da capital Rio de Janeiro. Segundo informações do Censo de 2012 do IBGE, a população da cidade é de pouco mais de 800 mil habitantes, dos quais, 24900 são alunos matriculados no Ensino Médio ofertado em 63 escolas estaduais.

A escola possui um total de 1545 alunos, distribuídos em 40 turmas nos turnos diurno e noturno. Todas as turmas são do Ensino Médio, sendo 32 turmas de formação geral e 8 turmas de formação de professores (curso Normal). As três turmas onde foi realizada a pesquisa são do 1º ano do Ensino Médio de formação geral e do turno da manhã. A escola possui uma quadra poliesportiva, onde foram realizadas 14 das 18 aulas observadas. Dentre o quadro de professores, seis são de Educação Física, tendo participado da pesquisa apenas o professor das três turmas investigadas. As aulas foram ministradas em dois tempos seguidos de 50 minutos para cada turma. Tanto por parte da direção, quanto do professor e das turmas, houve uma ótima receptividade.

A escolha das turmas pesquisadas é justificada por ser o primeiro ano deste grupo no Ensino Médio, tendo de lidar com fatores como a ampliação da carga horária, incorporação de novas disciplinas. Por se tratar de uma escola onde não é mais oferecido o Ensino Fundamental, boa parte dos estudantes é composta por calouros, o que também influenciou no comportamento das alunas, como será observado em alguns discursos<sup>26</sup>.

Fazer pesquisa com alunos menores de 18 anos de idade, considerando-os como cidadãos, sujeitos da história e produtores de cultura, necessita de cuidado, atenção e ética (TOMAZZELLI, 2013). Assim, ao tratar sobre suas identidades no desenvolvimento da escrita deste estudo, foi observado o anonimato dos nomes da escola, do professor e das alunas participantes. Dessa maneira, ao longo deste estudo, os sujeitos serão identificados como “professor”, “aluna 1”, “turma A”, e assim por diante. Sobre as turmas selecionadas, o quadro abaixo informa o quantitativo de alunos geral e por sexo:

<b>QUANTITATIVO DE ALUNOS E ALUNAS</b>			
<b>TURMA</b>	<b>ALUNAS</b>	<b>ALUNOS</b>	<b>TOTAL</b>
<b>A</b>	20	20	40
<b>B</b>	23	19	42
<b>C</b>	14	25	39
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>57</b>	<b>64</b>	<b>121</b>

• **Tabela 4: Quantitativo de alunos e alunas.**

<sup>26</sup> Trechos dos discursos também serão vistos no último tópico deste capítulo e nos Capítulos 4 e 5.

O quantitativo de alunos e alunas está de acordo com a lista de nomes do diário de cada classe do professor. Posteriormente, o mesmo me explicou que nas aulas havia um número bem menor de estudantes porque os diários foram feitos no início do ano letivo e muitos já haviam saído da escola, por transferência ou desistência, ou ainda rematriculados no turno noturno. Além destas justificativas, o professor me informou que muitas alunas eram infrequentes em suas aulas, o que foi confirmado nas observações.

Para a tarefa de seleção dos sujeitos de pesquisa, utilizei as sugestões de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) e Denzin e Lincoln (2006), que estabelecem algumas etapas para esse processo sendo, a primeira, o levantamento de informações em conversas iniciais com indivíduos que conhecem bem as alunas e o contexto estudado, o que foi realizado, nos contatos iniciais com o professor, a direção e a coordenação de turno. O objetivo inicial foi selecionar entre as alunas as que pouco participavam e/ou as que não o faziam em nenhum momento da aula.

Após as observações iniciais, decidi entrevistar não só as que se enquadravam neste perfil, mas toda aluna que desejasse contribuir com seu ponto de vista e o relato de suas experiências. Esta decisão foi tomada por dois motivos: algumas alunas não quiseram ser entrevistadas, segundo as mesmas por timidez ou desinteresse em participar; e pensando na triangulação, percebi que seria interessante ter pontos de vistas diferentes (de alunas que participam e de alunas que não participam). Ao final da pesquisa foram entrevistadas 13 alunas.

### **3.2 Técnicas de pesquisa utilizadas**

Para investigar as questões deste estudo, optei por uma pesquisa qualitativa. André (2001) ressalta que esse tipo de pesquisa considera os mais diversos componentes de um fenômeno, bem como suas interações e influências. Acredito que a opção pelo caráter qualitativo também é válida por permitir uma visão mais global do objeto estudado, fugindo de uma análise demasiadamente fragmentada. Angrosino (2009) também contribui com informações acerca da pesquisa qualitativa ao indicar que ela pode ser compreendida a partir de si mesma, ao procurar entender e explicar os fenômenos sociais de várias maneiras diferentes.

O presente estudo se configura em um estudo de caso, pois segundo Yin (2004), este método permite uma investigação para se preservar as características totais e significativas dos eventos da vida real. Para o autor, a estratégia do estudo de caso é indicada – entre outros critérios - quando as formas de questão da pesquisa forem “como” e “por que”; quando não exigir controle sobre eventos comportamentais e focalizar acontecimentos contemporâneos, não necessitando conter uma interpretação completa; seu propósito é estabelecer uma estrutura de discussão e debate.

Este estudo de caso pode ser considerado descritivo, pois também descreve as características de um grupo e de um fenômeno recorrente ao mesmo. Trata-se ainda de uma investigação sobre um assunto já conhecido e sua contribuição poderá proporcionar uma nova visão sobre esta realidade já existente a partir de resultados que permitam avaliar quais teorias e conceitos podem ser aplicados em relação ao problema ou se novas teorias e conceitos devem ser desenvolvidos (GIL, 2008).

Uma das estratégias utilizadas nesta pesquisa é a da triangulação. As vantagens de seu uso são apontadas por Ivenicki e Canen (2016) quando entendem que a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise pode contribuir com a validade dos resultados. Segundo os autores, esta estratégia implica utilizar no mínimo três instrumentos de coleta de dados ou três perspectivas diferentes para análise do objeto de estudo. Assim, informações advindas de diferentes fontes e perspectivas podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa.

Denzin e Lincoln (2006) entendem a triangulação como uma tentativa de compreensão do fenômeno por meio de uma pluralidade de perspectivas, o que permitiria um conhecimento mais completo da realidade pesquisada. Os mesmos pesquisadores comentam também que a combinação de diferentes perspectivas e diversos materiais num só estudo é uma estratégia para acrescentar rigor, amplitude, complexidade, riqueza, e profundidade à investigação.

Sendo assim, realizo uma triangulação de fontes de informação, ao fazer pesquisas bibliográficas em três momentos: para definir meus referenciais teóricos sobre o problema; para compreender o quadro atual sobre o objeto de estudo por meio da leitura dos trabalhos mais recentes e na busca por propostas diversas voltadas para a solução ou a amenização do problema e seus pormenores. Na pesquisa de campo, a triangulação se configura no levantamento de dados acerca do problema, do lócus e dos sujeitos da pesquisa por meio das observações, das entrevistas com o professor e com as

alunas, além de informações obtidas em outras conversas informais com a direção da escola, demais funcionários, alunos e alunas que não foram entrevistados.

Utilizei as ferramentas da observação direta e a série sistemática de entrevistas. Yin (2004) define, como um dos pontos fortes da observação, o fato de estar ligada à realidade, por tratar de acontecimentos em tempo real, e por sua contextualização. Sobre as entrevistas, destaca o fato de serem direcionadas, ou seja, enfocam diretamente o tópico do estudo, e por fornecerem raciocínios e conclusões a partir das percepções.

De acordo Ivenicki e Canen (2016), as observações podem ser estruturadas ou sistemáticas, quando os comportamentos a serem observados, bem como a forma de registro, são pré-estabelecidos. As observações não-estruturadas ou assistemáticas não utilizam critérios pré-estabelecidos. Dada a flexibilidade apresentada nos comportamentos dos participantes no campo, optei por utilizar os dois tipos de observação, conforme comportamentos, discursos e fatos fluíam de maneira não-linear. Utilizei o recurso da observação sistemática (GIL, 2008), por buscar a observação de fatos específicos; e não-participante, pois não realizei intervenções e nem participei das atividades das aulas.

As observações ocorreram entre os meses de maio e outubro de 2015 e se deram tanto na quadra, nas aulas com atividades práticas quanto na sala de aula, em atividades teóricas. As entrevistas foram semi-estruturadas (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998), por seu caráter flexível e adaptável, com algumas perguntas elaboradas previamente e outras surgindo conforme os diálogos com os sujeitos da pesquisa. Este modelo permitiu às participantes responderem, com seus próprios termos, mas dentro do foco do assunto abordado. Houve a preocupação de se preparar o roteiro destas entrevistas. Embora as mesmas tenham ocorrido como conversas, com as alunas tendo total liberdade para falar, tive o cuidado de listar alguns aspectos e assuntos para que o diálogo não perdesse o foco<sup>27</sup>.

O roteiro das entrevistas segue a regra da homogeneidade para os documentos (BARDIN, 2011): foram todas realizadas com indivíduos semelhantes (alunas adolescentes do 1º ano do Ensino Médio) e utilizado o mesmo tema e as mesmas técnicas durante as entrevistas. Registrei todas as informações observadas e obtidas por meio das entrevistas. Meu diário de campo foi composto por um caderno e o aparelho

---

<sup>27</sup> Os roteiros das entrevistas e observações estão anexos no apêndice da dissertação.



de telefone celular, por meio do recurso do gravador de voz. Registrei os fatos observados nas minhas anotações e, em certos momentos, o fiz pelo gravador, quando não havia tempo de escrever. Todas as informações foram, posteriormente, passadas a limpo, e os áudios transcritos para melhor organização e compreensão das informações. Os eventos foram todos registrados em seu tempo real.

As entrevistas foram combinadas previamente com as alunas e com o professor de modo que pudessem ser realizadas sem atrapalhar os horários em que estivessem ocupados com alguma tarefa. O local das entrevistas foi a própria escola, com o cuidado de serem realizadas no pátio, por ser um espaço mais calmo e menos sonoro do que a quadra poliesportiva e, ao mesmo tempo, a vista de todos, por motivos éticos. As entrevistas foram realizadas individualmente.

Após a autorização das respondentes, as entrevistas foram gravadas somente na forma de áudio e, logo após seu término, as respostas foram transcritas assim como as impressões percebidas. Os modelos dos termos de consentimento livre e esclarecido constam no apêndice desta dissertação, tendo sido apresentados a todos os sujeitos participantes desta pesquisa e aos responsáveis das menores de idade. As entrevistas ocorreram de forma amigável, inicialmente como uma conversa informal, porém, conduzida de forma que não fugisse ao assunto abordado no momento.

### **3.3 Apresentação dos dados**

As observações e as entrevistas realizadas trouxeram a tona muitas informações sobre o campo e os sujeitos, expostas nos próximos quadros, seguidos de alguns trechos das entrevistas e do Diário de Campo que mostram esses dados:

<b>CARACTERÍSTICAS DO CAMPO (A ESCOLA, AS TURMAS E AS AULAS)</b>
As aulas das turmas A e B ocorrem ao mesmo tempo na quadra.
As aulas da turma C ocorrem juntamente com outra turma do mesmo ano, mas do curso de formação de professores, com outro professor.
Total de alunas das 3 turmas: 57.
Faixa etária de alunos e alunas das 3 turmas: 15 a 18 anos de idade.
As atividades costumam ser desenvolvidas separadamente para meninos e meninas.
Em 17 das 18 aulas observadas, as atividades promovidas foram o futsal e o jogo da queimada.
Nas 18 aulas observadas, a forma de se jogar os esportes e atividades foi a mesma: de caráter competitivo e com a observação dos principais fundamentos e regras, sem adaptações ou variações das maneiras de se jogar ou quanto aos objetivos.
Embora o espaço da quadra seja amplo, os recursos materiais são escassos. A infra estrutura é mediana, de conservação regular, segundo o professor.

- **Quadro 3: Características do campo.**

Durante minhas observações, registrei alguns aspectos sobre a infra-estrutura da quadra onde as aulas são realizadas:

No geral, a estrutura é boa e o espaço é amplo, o que poderia possibilitar um uso diversificado nas aulas. **Sobre o material disponível, o professor lamentou ser muito pouco e limitado, contando com algumas bolas de futsal e de vôlei, e mesmo assim com algumas se encontrando em baixo estado de conservação.** (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)

O professor aponta para as dificuldades que enfrenta no desenvolvimento de seu trabalho em relação aos recursos materiais disponíveis e a organização dos horários das aulas:

**“O que acontece nas aulas depende do bimestre e do dia, se eu tiver que dividir a quadra com outros professores também. Costumo dividir a quadra com outro professor. Lá na escola temos muito poucos recursos materiais, a situação é precária. O espaço também falta ainda muita coisa, não é muito satisfatório, mas pelo menos é amplo. Aí essa falta de material faz a gente ter que adaptar muita coisa. Falta muito material pra desenvolver um trabalho melhor. Às vezes eu trago de fora, quando quero fazer algo diferente, já que a escola não tem muita coisa, às vezes até compro com meu dinheiro pra usar aqui, ou pego emprestado.”** (ENTREVISTA COM O PROFESSOR, 2015).

As atividades realizadas costumam ser separadas por sexo, e em momentos diferentes, já que o único espaço utilizado nas aulas é a quadra, por conta do pouco espaço no pátio. Esse modelo de organização das atividades é priorizado pelo professor:

**“Pensando num lado funcional, as aulas são melhores divididas por sexo, é mais fácil de organizar... ainda mais nessa idade.”** (ENTREVISTA COM O PROFESSOR, 2015)

Enquanto um grupo participa das atividades, o outro aguarda sua vez:

Os alunos vão se alocando em alguns grupos, **a maioria das meninas de ambas as turmas se dirige à arquibancada, senta e fica conversando em grupos**, ouvindo música e utilizando o aparelho celular enquanto observam o que ocorre na aula. **Os meninos são mais empolgados, alguns trocam de roupa para as atividades da aula e pedem que o professor lhes dê a bola de futsal.** (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)

As atividades promovidas pelo professor durante as aulas observadas foram futsal para os meninos e o jogo da queimada para as meninas. Além da repetição destes conteúdos, também foram utilizados os mesmos procedimentos:

A aula iniciou-se como de costume, com as turmas A e B chegando à quadra. **Algumas meninas apresentam expressões de desânimo** e eu comento com elas, brincando: ‘você está com muito sono né?’; uma delas responde: ‘não é só o sono, é porque a Educação Física é sempre a mesma coisa’. De fato, **como tenho observado até aqui, a aula parece ser bastante tediosa para a maior parte das alunas. Os meninos, em sua maioria se satisfazem jogando sempre futsal, mas elas reclamam e lamentam não fazer mais nada a não ser jogar queimado.** (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)

A dinâmica das aulas muda bastante quando a turma de formação de professores faz a aula no mesmo horário de uma das turmas pesquisadas:

**“O professor só faz alguma coisa mesmo quando as normalistas estão na quadra com a gente, por serem muitas meninas, o professor arruma um futsal ou uma queimada pra elas jogarem e aí a gente joga junto.”** (ENTREVISTA COM A ALUNA 2, 2015).

Antes do início, o professor me explica, originalmente os dois primeiros tempos de aula são da turma B, porém devido à licença por motivo de saúde de uma professora de outra disciplina, a turma A teria estes dois tempos ociosos, e assim, professor e direção decidiram que juntariam as duas turmas. **Aparentemente, sobressai um sentimento de competitividade, observado nos gritos de incentivo: “corre, fulana, acerta ela”, “joga com força, queima”, “vai, fulana, tem que honrar a turma”, etc. De fato, elas parecem bastante motivadas, chegando a discutir em alguns momentos do jogo, reclamar com os professores que fazem o papel de árbitro, com alguma amiga que comete um erro ou alguma jogadora do outro time que faz alguma brincadeira de provocação.** Alguns meninos também torcem da arquibancada, junto com as outras meninas. **Ao final da partida, com vitória das normalistas, algumas meninas saem frustradas e nervosas**, enquanto que a maioria sai sorrindo, comentando sobre o jogo, parecendo terem se divertido bastante. Os professores encerram a aula e as turmas retornam para suas salas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)

<b>DADOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO</b>
Média de frequência: 20 a 25 alunas (somando-se as frequentes das 3 turmas).
Quantidade média de alunas participativas: 3 a 7 por turma.
Dispensas por problemas de saúde: nenhuma.
Os grupos de alunas mais ativas gostam de participar, reivindicam momentos para isso, tomam a frente para organizar sua participação.
Quando outras alunas além desses grupos participam, exercem um papel secundário, fazendo número mais do que jogando de fato.
Os meninos ganham mais oportunidades de participar.
Há maior participação feminina quando há um maior número de meninas.
Foi observado que há uma maior atenção do professor dispensada a alunos e alunas mais participativos do que os que ficam à margem das atividades principais.

- **Quadro 4: Dados sobre a participação.**

Os trechos a seguir explicitam as desigualdades referentes às oportunidades de participação:

**“As meninas não têm as mesmas oportunidades que os meninos de participar, e também são poucas as que fazem”** (ENTREVISTA COM A ALUNA 6, 2015).

Percebi que as alunas que estavam sentadas **expressaram certo desânimo** quando as duas da turma A foram chamá-las para jogar: “queimada de novo? Ah... sempre isso...”, “normal né? Só tem isso... eu não quero jogar” – foram algumas das falas que eu pude ouvir. Uma adolescente chegou a se interessar e chamou a amiga que estava junto para jogar, mas diante da recusa desta, a primeira também desistiu. O jogo se iniciou com apenas cinco meninas com mais três meninos, formando duas equipes de quatro cada. **Algumas meninas só faziam número, quase não jogavam, limitando-se a se esconder para não serem atingidas, deixar que outro(a) jogasse em seu lugar** ou lançavam a bola para os companheiros de equipe que já estavam queimados. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)

**“Geralmente as aulas de Educação Física são as mais chatas, pois o professor não passa nada para as meninas, só passa futsal para os meninos e a gente fica usando o celular com a rede wi-fi na quadra, sem fazer nada** e o professor fica sentado. Todas as aulas são assim, desde o início do ano, **nós temos que pedir pra ele fazer alguma atividade pra gente, queimada ou coisa assim.**” (ENTREVISTA COM A ALUNA 2, 2015).

As aulas ocorreram de forma semelhante à dinâmica do segundo bimestre que já temos observado e registrado: **as três turmas (A, B e C) tiveram dois tempos de aula onde no primeiro, poucas meninas jogaram queimado com também poucos meninos. E no segundo tempo, o professor deixou os garotos jogarem futsal até o final da aula.** (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)

**“Eu participo com muita frequência, mas no caso da queimada, muitas vezes eu dou a bola pra outra pessoa jogar, porque eu não tenho muita força e fico com medo de errar.** Geralmente as meninas jogam mais queimada mesmo, teve vôlei uma vez, mas eu não participei.” (ENTREVISTA COM A ALUNA 4, 2015).

“**Elas participam bem menos do que os meninos... Isso tem acontecido ao longo do ano inteiro.** Sempre os mesmos grupos de meninas que não participam...” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR, 2015).

<b>PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO</b>
10 das 13 alunas entrevistadas afirmaram não se sentirem incluídas nas aulas.
2 alunas das 3 que se consideram incluídas, atribuem sua participação às próprias ações e não ao professor.
Ocorreram conflitos em 13 aulas entre alguns grupos de meninos e grupos de meninas pelas oportunidades de participação.
Segundo 6 alunas, a relação com o professor é satisfatória, mas ressaltam que ele deveria buscar meios para a maior participação das meninas e promover atividades diferentes. 5 alunas consideraram ruim sua relação com o professor por conta das desigualdades de oportunidades. 2 entrevistadas afirmaram ser indiferentes ao professor e 1 considerou a relação plenamente satisfatória, sem problema algum.
Segundo o professor, sua relação com as turmas em geral é satisfatória, existindo apenas algum descontentamento de meninas que desejam maiores oportunidades de participação e atividades diferentes.

• **Quadro 5: Processos de inclusão e exclusão.**

Quando perguntei se elas se sentiam incluídas nas aulas, 10 das 13 alunas responderam que não. Abaixo estão destacadas duas justificativas complementares às respostas, sendo a primeira de uma aluna que se sente excluída e a segunda de uma menina que se considera incluída:

“No geral **eu não me sinto incluída** nas aulas. **A maioria das minhas amigas também se sente assim e acha errado não ter mais coisas pra gente.**” (ENTREVISTA COM A ALUNA 1, 2015).

“**Eu me sinto incluída** nas aulas de Educação Física, **mas por minha conta, eu me incluo, mesmo o professor não incluindo a gente... a gente arruma alguma coisa pra fazer.**” (ENTREVISTA COM A ALUNA 2, 2015).

É possível perceber que mesmo quem se sente incluída tem esse sentimento por conta de seus próprios esforços para participar das aulas.

<b>JUSTIFICATIVAS PARA A NÃO-PARTICIPAÇÃO</b>
O professor aponta para fatores fisiológicos e comportamentais para a não-participação e as dificuldades por conta dos poucos recursos materiais e falta de interesse das meninas.
As 13 alunas indicaram a exposição e a desmotivação como os maiores motivos da não-participação.

• **Quadro 6: Justificativas para a não-participação.**

Na entrevista, o professor comentou sobre as causas da não-participação, não reconhecendo, porém, uma situação de exclusão das alunas:

Em algumas ocasiões eu tento pensar em atividades diferentes, tento ver o que posso criar para que elas participem um pouco mais. Na maioria das vezes isso não acontece, mas as vezes eu me pergunto o que eu poderia fazer para que mais alunas pudessem participar da aula. Tento trazer algo que interesse mais a elas, **mas muitas vezes o problema é que elas não gostam mesmo**. Eu me considero um professor inclusivo, que se preocupa com a questão da inclusão das alunas.”(ENTREVISTA COM O PROFESSOR, 2015)

**Eu acho que o motivo maior é a questão da idade, a fase da adolescência, por vergonha, a própria aceitação do corpo, da imagem exposta. E aí também por ter outras turmas na quadra as vezes isso também deixa elas mais inibidas, são alunos de outras turmas, outros professores.** Também pode ser pela falta de infra-estrutura porque depois das aulas não tem onde elas possam trocar de roupa, tomarem banho, fazerem sua higiene, isso conta bastante. **A vaidade conta muito, elas se preocupam muito em trocar de roupa, tomar banho depois da aula e não tem onde fazer isso lá.** Com os meninos isso é um pouco mais fácil. A maioria não tem problema nenhum de saúde, são mais esses motivos que falei mesmo. Isso tem acontecido ao longo do ano inteiro. Sempre os mesmos grupos de meninas que não participam. **Quando chega na adolescência, a questão hormonal sempre vai fazer diferença, as próprias alterações da adolescência. Acho que o receio de se machucar quando jogam com os meninos também influencia muito. Logicamente, por uma questão hormonal, os meninos têm mais força e velocidade. As meninas têm mais facilidade para a flexibilidade. Aí é mais uma questão fisiológica mesmo.** (ENTREVISTA COM O PROFESSOR, 2015).

Aqui fica clara sua ideia de que parte das próprias meninas o não querer participar, a opção por não serem incluídas, configurando a auto-exclusão, quando a aluna escolhe não participar da aula (DEVIDE e LOUZADA, 2006). Para o professor, ele faz o possível para promover a inclusão de suas alunas, o “problema” maior estaria com elas. O discurso do professor se aproxima com uma concepção assistencialista de inclusão (SANTOS, 2013).

Entre as alunas, ocorre justamente o contrário. O sentimento geral é de que elas quase nunca são incluídas nas aulas; os conteúdos e o currículo privilegiam os meninos e o professor não trabalha de forma que possa integrá-las ou despertar seus interesses. Com isso, algumas se auto-excluem enquanto outras se sentem excluídas, havendo ainda um grupo que procura participar das atividades propostas, mesmo não se tratando do que realmente gostariam de fazer e aprender. Em suas próprias palavras:

**“Eu sinto vontade de participar na maioria das vezes, mas nunca participo porque é muito chato, são sempre as mesmas coisas: futsal e queimada. Isso desanima muito”** (ENTREVISTA COM A ALUNA 5, 2015).

**“As aulas tem sempre as mesmas coisas: futsal e queimada. Nunca muda e eu acho que isso afeta a participação das meninas. Quando tem**

queimada ainda acontece das meninas jogarem e tal, mas muitas vezes junto com os meninos”. (ENTREVISTA COM A ALUNA 8, 2015).

“Bom, eu vejo assim: **não acho muito bom, o professor não muda, usa sempre as mesmas brincadeiras, a gente pede pra mudar, mas não adianta, parece que ele não escuta a gente**”. (ENTREVISTA COM A ALUNA 11, 2015).

“Na minha opinião **as aulas costumam ser não interativas com todas as pessoas. Só com quem se interessa mesmo pra jogar e querem jogar o tipo de jogo que eles gostam e não algo que todos queiram e possam.** Sempre um grupo só fazendo as atividades que gostam, **o resto do pessoal que gosta de outras coisas ou se adapta ou não faz nada**”. (ENTREVISTA COM A ALUNA 12, 2015).

Algumas meninas entrevistadas também opinaram sobre a motivação comentando sobre a questão da avaliação na Educação Física:

“**Quando a gente diz que não vai participar, o professor não faz nada,** às vezes pede uma redação, mas não faz nada além disso.” (ENTREVISTA COM A ALUNA 8, 2015).

“Na outra escola **a gente tinha aquele compromisso de participar, ganhava ponto,** era mais divertido, tinha coisa mais interessante. **Tinha mais incentivo. Aqui não: você faz se quiser e acabou.**” (ENTREVISTA COM A ALUNA 6, 2015).

Seguem abaixo alguns trechos das entrevistas onde as alunas comentam sobre a exposição que ocorre durante as aulas:

“**Às vezes dá vergonha, os meninos podem estar olhando com alguma maldade.** Semana passada uma normalista estava jogando com a gente e colocou um short pra aula e **os meninos ficaram mexendo** com ela.” (ENTREVISTA COM A ALUNA 1, 2015).

“Algumas meninas na sala não participam por vaidade, **porque vai suar, bagunçar o cabelo...**”. (ENTREVISTA COM A ALUNA 6, 2015)

“**Os meninos muitas vezes são brutos, jogam a bola muito forte. Às vezes eu fico com medo de jogar pra não me machucar,** ou vejo bem em qual time vou jogar pra não jogar contra alguém muito forte que possa me machucar”. (ENTREVISTA COM A ALUNA 4, 2015).

Na aula de hoje, duas meninas resolvem jogar futsal com os meninos, e na arquibancada, enquanto algumas alunas as incentivam, outras criticam comentando: “**elas são malucas... jogar bola com um monte de garoto, eu hein... nem parecem meninas**”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

“teve uma vez que **as meninas tentaram jogar futsal, mas foi muita zoação** e um desastre total”. (ENTREVISTA COM A ALUNA 3, 2015).

Como foi possível identificar, as adolescentes apontaram principalmente três aspectos da exposição: a exposição estética, referente à beleza e à imagem corporal; a

física, relacionada à insegurança e ao medo de se machucar; e a comportamental, envolvendo papéis sociais de gênero e níveis de habilidade e aptidão para as atividades.

Ao ser entrevistado, o professor concordou com os motivos indicados pelas meninas como os principais fatores de influência na baixa participação e nas exclusões – no sentido das alunas se auto-excluírem. Ele também enfatizou, conforme o seu entendimento da questão, fatores fisiológicos e comportamentais tipicamente femininos da adolescência. Este discurso permite identificar uma visão mais biológica de boa parte do problema, e isso será discutido ao longo do próximo capítulo.

Embora sobre alguns aspectos as opiniões sejam muito amplas e variadas, há um consenso geral em concordância com o fato de a participação feminina ser muito pequena nas aulas e a percepção da grande ocorrência de processos de exclusão e de atividades repetitivas e essencialmente esportivizadas. Esta conjuntura condiz com outras pesquisas que também chegaram a estas conclusões sobre a participação das alunas<sup>28</sup>. Os processos de exclusão e de baixa participação são vistos sob diferentes perspectivas. Abaixo segue o ponto de vista do professor:

Esses relatos evidenciam que muitas alunas não concebem a aula como um momento seu; “as meninas não têm as mesmas oportunidades que os meninos de participar”, relata a Aluna 6 (ENTREVISTA COM A ALUNA 6, 2015). Assim, não entendem a Educação Física como sendo “delas”, nem se identificam com a disciplina, por conta de não lhe serem ofertadas as devidas oportunidades de participação ou de seus gostos e interesses não serem levados em consideração pelo professor.

Mesmo quando participam das atividades, muitas vezes isto ocorre de forma figurativa, ou seja: elas estão no local da atividade, mas são meras coadjuvantes, ou dispõem de um menor número de oportunidades para participar. Agrupando os fatores relacionados à *exposição* e considerando a *motivação*, ambos foram apontados de forma unânime pelas alunas como motivos para o estabelecimento desse quadro nas aulas. Os mesmos também foram evidentes nas minhas observações.

---

<sup>28</sup> Betti (1992), Kunz (1994), Darido (2003), Daólio (2003, 2004 e 2011), Devede (2005, 2006 e 2011), Altmann (2008), Jacó (2012), entre outros.



### **3.4 Categorias e procedimentos de análise de dados**

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), o processo de organização e compreensão das informações é continuado, complexo e não-linear, implicando em desenvolver um trabalho que identifique categorias, dimensões, padrões e relações, extraindo seus significados. Para esta tarefa, recorri às orientações sobre análise de conteúdo de Bardin (2011), definida como um método investigativo cuja finalidade é formular uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo de uma mensagem. A autora enumera três etapas para a análise, cada uma com suas características: a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados, e a inferência e interpretação.

Durante a pré-análise, o foco principal foi a organização dos dados, com o objetivo de se iniciar a construção de um plano de análise. Isso se tornou possível quando observei os três passos fundamentais desta fase: a escolha dos documentos submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2011).

A fase mais extensa foi a da exploração do material, onde apliquei as operações de codificação e classificação, com base no que foi pré-estabelecido na etapa anterior. Na fase de tratamento dos resultados as informações levantadas foram interpretadas e exploradas até que identifiquei significados que os tornaram válidos. Para chegar a esta meta, analisei os dados de diversas formas, conforme a proposta da pesquisa. A partir dessas considerações, o passo seguinte foi iniciar o processo de categorização.

Esse processo é o mais utilizado na análise de conteúdo e pode ser compreendido como a classificação de elementos que se aproximam por possuir características em comum. Essa identificação e a diferenciação entre os diversos elementos permitem o estabelecimento de grupos ou categorias. De acordo com Bardin (2011), os critérios para essa categorização podem ser de várias ordens. Para a análise proposta neste estudo, utilizei o caráter expressivo dos dados observados e coletados nas entrevistas.

As categorias primárias estão fundamentadas nas palavras-chave<sup>29</sup> da pesquisa, pois expressam os principais assuntos da investigação. A leitura do material trazido do campo possibilitou enxergar sentidos e significados diferentes em todo o conteúdo da pesquisa. Seguindo as orientações de Bardin (2011), primeiro isolei os elementos identificados e então os classifiquei conforme os sentidos que expressavam, numa tentativa de organização. A partir desta atividade, novas categorias emergiram do campo, formando as categorias secundárias com suas subcategorias. O quadro 7 mostra o quadro geral das categorias:

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
CATEGORIAS PRIMÁRIAS	CATEGORIAS SECUNDÁRIAS
Exclusão / Inclusão / Participação	Exposição
Gênero	Motivação
Ensino Médio / Educação Física	

• **Quadro 7: Categorias de Análise.**

A categoria primária *exclusão / inclusão / participação* foi definida por meio do entendimento das formas de participação das alunas e o seu sentimento de inclusão ou exclusão nos diferentes momentos das aulas. Assim, com base nas observações do campo, identifiquei de que maneiras ocorreram as participações e os processos de exclusão nas aulas.

O termo *gênero* se configurou em categoria primária numa tentativa de perceber nos discursos e observações, o entendimento sobre os papéis sociais femininos e masculinos adotados ou impostos, e a influência destes na participação das atividades. Por fim, com a categoria *Ensino Médio / Educação Física*, a intenção foi levantar informações gerais sobre a aula, a forma de organização, a escolha dos conteúdos utilizados e seus critérios, as abordagens, procedimentos e estratégias adotados pelo professor, bem como as influências dessas escolhas na participação, na inclusão e no interesse das alunas.

Estabeleci as categorias secundárias a partir das informações obtidas por meio dos dois instrumentos de coletas de dados utilizados: o diário de campo, onde registrei

<sup>29</sup> Conforme foram descritas no Capítulo Introdutório, as palavras-chave utilizadas nas buscas foram: *exclusão* (variações: *inclusão, participação*); *gênero* (variações: *alunas, meninas, adolescentes, feminino, mulheres*) e *Ensino Médio*. Em alguns casos, estas foram combinadas com a expressão *Educação Física*.

as ocorrências observadas nas aulas; e as entrevistas realizadas com as alunas e com o professor, seguindo os roteiros elaborados previamente. A categoria *exposição* foi definida conforme as alunas apontaram o cuidado com sua imagem (composta pela aparência e pelo comportamento) para não serem rotuladas de meninas masculinizadas, vulgares, desleixadas (na questão da vaidade) e/ou incapazes (quando não possuem o nível de habilidade ou quaisquer outros atributos para alcançar os padrões de rendimento físico-desportivo esperados na aula). Nessa categoria também identifiquei a exposição relacionada ao risco de se machucar, pois 10 das 13 alunas entrevistadas também apontaram para a sensação de insegurança como um fator relevante sobre sua participação, principalmente durante as atividades onde participam junto com meninos mais fortes do que elas.

A *motivação* foi citada por todas as entrevistadas como motivo para a não-participação. Elas apontam para a repetição de atividades, procedimentos e objetivos nas aulas; além da falta de criatividade do professor, de não haver sentido fazer sempre as mesmas coisas do mesmo jeito e como esses fatores as desmotivam e tornam a aula entediante e sem atrativos. Também citam o fato de não haver muitas exigências sobre notas e conceitos em Educação Física.

## **CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS (primeira parte)**

Como foi mostrado no capítulo anterior, a pesquisa de campo apontou para dois motivos principais para o problema da não-participação na aula: a *exposição* e a *motivação*. Estes dois fatores são as categorias secundárias de análise que serão discutidas a partir deste capítulo e do próximo. Ambos estão relacionados à questões de gênero e de organização da aula.

No primeiro tópico deste capítulo, as discussões e análises estão relacionadas à estrutura e procedimentos das aulas pesquisadas; e no segundo tópico, analiso o fator *exposição*. Em ambos estabeleço um diálogo com questões de gênero e da adolescência e diversos estudos já realizados sobre os temas, numa tentativa de contribuir com o campo acadêmico.

### **4.1 Educação Física, gênero e adolescência**

Muitos estudiosos do campo acadêmico da Educação Física têm se dedicado a pesquisar sobre diversos assuntos relacionados às questões de gênero. Para Deive et al (2011), vem crescendo o número de pesquisadores e o desenvolvimento de trabalhos sobre esta temática principalmente a partir dos anos 1980. O crescente interesse também foi influenciado pelo surgimento de abordagens mais críticas e renovadas da Educação Física escolar. Essas novas perspectivas permitiram um questionamento sobre a tradição de se selecionar e excluir, que tem desfavorecido muitas vezes a participação feminina.

De acordo com Goellner (2003), ainda há muitos equívocos sobre gênero, o que torna ainda mais importante a busca pela ampliação de conhecimentos neste assunto. Meyer (2004), fundamentada em Scott (1995), entende que o conceito de gênero engloba todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. Sendo assim, gênero pode ser entendido como uma categoria criada para explicar como se articulam as relações entre homens e mulheres. Dentro

desse conceito, existe a compreensão de que os comportamentos masculino e o feminino são construídos social e culturalmente.

Beauvoir (1988) também afirma que é a civilização, ou seja, a cultura, o meio social, que produz a posição de gênero. Esta concepção não despreza as diferenças biológicas, mas entende que estas formam uma base para que um amplo leque de diferenças seja construído, sendo as diferenças socialmente construídas, muitas vezes consideradas naturais e legítimas, determinando as relações desequilibradas entre homens e mulheres.

Neste estudo, é importante considerar a relação entre gênero e as desigualdades de oportunidades. A identificação dos sujeitos com masculino e/ou feminino implica em construções de papéis em sua inserção social, que podem ser entendidos também como padrões e regras sociais estabelecidas para homens e mulheres que orientam seus comportamentos, chegando a constituir hierarquias (SCOTT, 1995). O sexismo e as desigualdades nas oportunidades para meninos e meninas foram bastante evidentes nas aulas observadas e apontados pelas entrevistadas, como no discurso da Aluna 13: “eu acho que muitas vezes tem coisas machistas, ainda mais sobre o futsal. Porque tem meninas que até sabem jogar, querem jogar e eles não deixam porque acham que só por serem meninas, vão atrapalhar” (ENTREVISTA COM A ALUNA 13, 2015).

Sem ignorar as diferenças biológicas, Auad (2006) mostra que refletir sobre o conceito de gênero permite uma maior compreensão das relações desequilibradas entre mulheres e homens. Esse desequilíbrio é bastante visível nas aulas práticas:

Restando cerca de vinte e cinco minutos para o término da aula, **o professor deixa os meninos jogarem futsal, o que ocorre até o fim da aula.** (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)

As meninas não jogaram queimado nesse dia. Devido ao tempo mais curto na quadra hoje, **os meninos insistem com o professor que os deixe jogar, pois as meninas eram muito poucas. Duas meninas da turma A que queriam jogar acabam cedendo** e ficam apenas brincando com uma bola de vôlei no canto da quadra, junto com outro menino que não joga futsal. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)

Nesses dois momentos foi possível perceber a força da dominação masculina. Praticamente todo tempo livre ou extra na aula, por menor que seja, é disponibilizado sem nenhum questionamento aos meninos. Ainda que haja um costume dos mesmos se organizarem mais rapidamente para a prática esportiva, chama a atenção como dominam a maior parte do tempo e do espaço nas aulas. Isso fica mais evidente na

segunda citação onde, pela lógica, mesmo com o tempo reduzido de aula, poderia ter ocorrido uma divisão igual para as atividades de cada grupo, o que não foi feito. As meninas, em menor número, desistiram de ocupar a quadra e realizaram suas brincadeiras à margem do espaço principal. Nas atividades mistas, ocorre situação semelhante:

O professor pede que elas vejam com as outras meninas quem quer jogar queimado, e formam times mistos com alguns meninos para jogar. O jogo se iniciou com apenas cinco meninas com mais três meninos, formando duas equipes de quatro cada. **Algumas meninas só faziam número, quase não jogavam, limitando-se a se esconder para não serem atingidas, deixar que outro(a) jogasse em seu lugar ou lançavam a bola para os companheiros de equipe que já estavam queimados.** (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)

Cabe, aqui, um questionamento: quantas meninas são necessárias para que sejam notadas na aula de Educação Física? É bastante comum que nos momentos reservados a elas, as atividades sejam mistas. Há sempre um ou mais meninos para completar as equipes, ou “equilibrar” o jogo em termos de força, habilidade ou velocidade. Com as atividades essencialmente esportivas realizadas pelos meninos praticamente nunca se convida, ou se permite que uma menina jogue, seja para completar uma equipe ou equilibrar o jogo. Em todas as aulas observadas, as atividades organizadas para os alunos eram exclusivas e, em quase todas as atividades das alunas, a organização era mista. Nestas atividades mistas, a participação das alunas ocorre de forma bem figurativa, sem que as mesmas participem do jogo na mesma proporção que os meninos.

De acordo com o documento do CEPESC<sup>30</sup> (BRASIL, 2009), sendo a escola uma instituição normalizadora da era moderna, ela sempre buscou “encaixar” alunos e alunas em padrões conforme os anseios da sociedade, e com isso produziu desigualdades. A Educação Física tradicional segue essa linha de pensamento ao separar meninos e meninas, limitando e determinando atividades para cada sexo.

Conforme o texto do documento citado, atividades consideradas masculinas ou femininas também delimitarão espaços. Possivelmente daí venha a sensação de que “naturalmente” os meninos tenham prioridade na quadra, como foi visto na pesquisa de campo. Os autores do livro comentam que se costuma negar o acesso ao território

---

<sup>30</sup> Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Coletiva. Em 2009, o CEPESC publicou o livro “**Gênero e Diversidade na Escola** - Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais”, que tem sido utilizado nos cursos de licenciatura, principalmente na modalidade de Educação à Distância, como uma referência sobre os temas gênero e diversidade.

masculino às meninas. Trata-se de uma dominação tão evidente que, quando uma menina realiza uma atividade com destreza igual ou melhor que um menino, costuma receber algum prestígio por seu feito. Porém, quando um rapaz exerce uma prática associada ao feminino, a desvalorização é frequente (CEPESC, 2009).

Essa questão surgiu durante a pesquisa quando entrevistei a Aluna 2: “tem um menino que não joga bola e é nosso amigo, mas não é homossexual”. A menina logo se apressou em explicar e justificar a orientação sexual do seu amigo: “ele só não gosta de futsal, daí ele costuma jogar com a gente” (ENTREVISTA COM A ALUNA 2, 2015), parecendo evitar que sua afirmativa fizesse o rapaz parecer “menos homem”. Esse exemplo mostra que essa questão influencia também o pensamento das próprias meninas. Nas aulas observei diversos momentos onde o feminino (ou o “menos” masculino) é quase sinônimo de fraqueza ou imperfeição:

Uma menina que não participou do vôlei pergunta ao professor se poderia jogar futsal com os meninos, **e ouve a explicação de que deveria convencer mais uma a participar, pois assim haveria uma em cada time para equilibrar.** (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)

O que seria “equilibrar” para o professor? Seria trazer outra menina para o time adversário para também enfraquecê-lo? Por qual razão uma só menina não poderia jogar com os meninos? O quê estaria em questão? Um desempenho abaixo de determinado nível? Mas seria esse o único objetivo de uma aula de Educação Física? Atingir patamares de rendimento? Conforme alguns relatos, esta concepção é por vezes, um empecilho para as mudanças desejadas, ficando evidenciado este fato pela fala da Aluna 13 quando observa que “os garotos não deixam a gente jogar e tem hora que o professor fala pros meninos pararem com essas atitudes, mas não adianta” (ENTREVISTA COM A ALUNA 13, 2015).

Ao que estas situações indicam, da parte do professor há um entendimento de que apenas um equilíbrio entre o número de meninos e meninas pode favorecer a participação. Essa concepção implicaria em se depender sempre do número de alunas e alunos de cada turma, e ainda da frequência e da disposição em participar das atividades. Com isso, percebo que a “dominação masculina” se mantém sem que o professor se posicione de maneira mais contundente, de acordo com as entrevistadas.

As alunas, por sua vez, parecem entender que toda a responsabilidade de incluí-las é do professor, esquecendo-se que alguns grupos de meninas não se interessam em

participar por motivos como a vaidade ou a falta de afinidade com outros grupos, por exemplo; além dos recursos materiais serem escassos e o professor ter que trabalhar com mais de uma turma ao mesmo tempo. As meninas, dentre elas trago a fala da Aluna 5, sentem que seus gostos e interesses não são levados em consideração, compreendendo certas atividades como masculinas e outras femininas: “eu não gosto de ficar parada na aula, mas o professor não inclui as meninas nos jogos e nem elabora coisas mais interessantes e eu gostaria que tivessem coisas diferentes, como dança ou outra atividade só pras meninas” (ENTREVISTA COM A ALUNA 5, 2015).

Esse aspecto é bastante ressaltado também na entrevista com a aluna 10 quando a mesma opina sobre a questão: “eu acho as aulas mais masculinas porque as atividades são mais pra homem e o professor não passa outros esportes. É sempre futsal, futsal e futsal, repete muito as coisas, são raras as vezes que ele passa queimada ou vôlei” (ENTREVISTA COM A ALUNA 10, 2015). Aqui há, portanto, além da percepção de que seus interesses não são levados em conta pelo professor, uma dificuldade de algumas meninas de desconstruir questões de gênero, e entendendo que não devem ultrapassar as fronteiras entre os universos culturais feminino e masculino.

A desigualdade de participação parece se modificar um pouco quando elas são maioria na quadra como apontam a Aluna 2 e as observações registradas:

“Todas as aulas são assim, desde o início do ano, nós temos que pedir pra ele fazer alguma atividade pra gente, queimada ou coisa assim. **Ele só faz alguma coisa mesmo quando as normalistas estão na quadra com a gente, por serem muitas meninas, o professor arruma um futsal ou uma queimada pra elas jogarem e aí a gente joga junto.**” (ENTREVISTA COM A ALUNA 2, 2015)

**A turma Normal conta com apenas dois meninos, sendo composta em sua imensa maioria por meninas, que mostram-se com mais vontade de participar da aula do que as meninas da turma C. Os professores, então, encerram o jogo de futsal e propõem o jogo de queimado das meninas normalistas, o que anima parte das alunas da turma C, que resolvem jogar com elas.** Enquanto o jogo ocorre, muitas meninas que antes, estavam sentadas na arquibancada indiferentes ao jogo de futsal, se manifestam, torcendo e incentivando as alunas de sua turma. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)

Quando o número de meninas é bem maior do que o de meninos, nas aulas onde a turma C dividia a quadra com a turma de formação de professores, as alunas ganham mais visibilidade, e até poder. É importante atentar para o fato de que os professores decidiram inclusive encerrar o jogo de futsal masculino mais cedo, atitude quase impensável na maioria das aulas observadas. Ao que indicam as observações desta



pesquisa, quando são maioria, as alunas conseguem reverter a “dominação masculina” da quadra pelo menos em alguns momentos. Nessas ocasiões, havia maior participação tanto em número quanto no protagonismo, mesmo que houvesse um ou outro menino para completar as equipes.

Lidar com situações como estas, onde ocorrem desigualdades de oportunidades entre gêneros não é uma tarefa simples. Como foi visto no Capítulo 2, a cultura que relaciona as atividades da Educação Física principalmente ao universo masculino é histórica e complexa. A normatização e o controle de corpos não ocorre de maneira única para todos os indivíduos. Embora possua características rígidas, o emprego desta contenção é bastante flexível, podendo ser adaptada conforme a idade, o gênero e o contexto sócio-cultural, tornando-o, por vezes, quase imperceptível ao senso comum e muito eficaz em sua função.

O controle dos corpos ocorre, por exemplo, de maneira diferente para homens e mulheres. Soares (2004) aponta algumas características da escola no fim no século XIX e início do século XX: a negação, o controle e a delimitação dos corpos de alunos e principalmente de alunas, havendo grande diferenciação neste quesito, sobretudo nas aulas de Educação Física. Para se entender esse processo, é preciso ir além do ambiente escolar, pois a escola está inserida em uma sociedade que também a influencia.

Knijnik (2003) comenta sobre a tradição de se controlar, delimitar ou definir o corpo feminino ao discorrer sobre o mito do “belo sexo”. Esse mito é entendido pelo autor como uma cultura sobre a beleza e graciosidade femininas que influencia, há séculos, o pensamento ocidental sobre a feminilidade, tentando estabelecer os destinos do corpo feminino. Este conceito está sempre presente e tem um papel importante no cotidiano da sociedade, incluindo a criação das meninas, a relação da escola com as questões de gênero e, afetando, portanto, a relação feminina com a Educação Física.

Sob a influência deste mito, a mulher passa a ter uma especialidade: ser “bela”, e tudo o que possa afastá-la dessa “função”, conforme os valores estéticos, de cada sociedade em cada época, devem ser negados ou limitados (KNIJNIK, 2003). Caminhando juntamente com esse enfoque excessivo na beleza feminina está a associação da mulher à fragilidade. A mulher estaria, fisiológica e psicologicamente relacionada à fragilidade, à sensibilidade, às emoções, sentimentos, aos cuidados com a beleza, e a uma postura submissa e frágil, necessitada do cuidado masculino, pois o

homem, por sua vez sempre teria como referências a força, a razão, a resistência, a provisão e a proteção.

De acordo com Goellner (2003), esse mito se combinou com a moral de origem burguesa onde a mulher tem o dever de cuidar do seu corpo, mas sem exhibir seus atributos físicos de forma exacerbada, sem atrair muita atenção para si. Sendo assim, toda atitude que não alcance esta expectativa ou que a sobreponha, tende a ser classificada entre duas categorias: a masculinização e a vulgarização feminina. Quando há um consenso de que sua aparência e seu comportamento devam ser belos, frágeis e comedidos, seria “anormal” se a mulher não buscasse ser e agir desta forma, causando estranheza, repulsa ou qualquer outra reação para que volte a ser e agir como uma mulher “normal”.

No Brasil<sup>31</sup>, com a reforma do ensino primário de 1882, Rui Barbosa defende uma ginástica obrigatória para ambos os sexos, porém com o objetivo específico, no caso feminino, de manter a harmonia das formas e prepará-las para as exigências da maternidade futura (KNIJNIK, 2003). Complementando os motivos de a Educação Física não combinar com as mulheres, Rosemberg (1995) expõe:

A leitura dos textos brasileiros arrolados sobre Educação Física transmite a sensação de que, aqui, o preconceito contra a mulher foi mais intenso que em outras esferas educacionais. Tais atividades estavam, e ainda estão, intensamente associadas a comportamentos viris, vinculados à agressividade, competitividade e força física – atributos do guerreiro – incompatíveis com o pudor, a fragilidade e a doçura – atributos da fêmea que procria. (p. 122)

Com a reforma educacional de Fernando de Azevedo (1927 a 1930), especificam-se ainda mais os conteúdos da prática de atividade física para as mulheres, abrangendo trabalhos manuais, jogos infantis, ginástica educativa e os esportes menos violentos que fossem compatíveis com a “delicadeza de seu organismo”. Assim, as padronizações da feminilidade dificultaram a inserção da mulher em atividades físicas e desportivas que exigissem determinados graus de força, destreza ou velocidade.

Oliveira e Paixão (2010) lembram como um dos maiores exemplos dessas dificuldades que a associação dos mitos citados com os valores culturais da época deixou inicialmente, as mulheres de fora de Jogos Olímpicos da era moderna<sup>32</sup>. A

---

<sup>31</sup> A Educação Física foi introduzida oficialmente na escola brasileira em 1851, com a reforma Couto Ferraz (SOARES, 2004).

<sup>32</sup> As Olimpíadas modernas, tiveram início em 1896, sendo disputados a cada 4 anos, com intervalos maiores durante as duas Guerras Mundiais. Em 1896 e 1904 as mulheres foram proibidas de participar.

justificativa era a inadequação do organismo feminino para grandes esforços, o que era bastante contraditório, visto que já naquele período, mulheres (principalmente do campo) exerciam em sua rotina de trabalho, atividades físicas tão exaustivas, ou mesmo superiores às cargas de treinamento que eram submetidas as atletas nessa época.

Assim, é possível perceber que a escola e a Educação Física são apenas de mais duas esferas onde se construía e se constroem, ainda hoje, limitações às mulheres, tanto quanto na política, em certas profissões e determinadas áreas de conhecimento. Devide (2005) aponta para o fato de as mulheres terem encontrado reservas para a prática de atividades físicas e esportivas nos mais diversos contextos, com restrições<sup>33</sup> de ordem médica, psicológica e estética.

Embora esse quadro venha se modificando, com a grande inserção da mulher no mundo das atividades físicas e desportivas, por exemplo, a força dos mitos de beleza e fragilidade permanece, talvez não tão forte quanto antes, mas ainda influenciando a sociedade a conceber algumas atividades como tipicamente femininas e outras não. Entre elas, o esporte e atividades gerais que demandam o uso da força, da resistência ou habilidades para executar determinada tarefa, tradicionalmente fazem parte do universo de coisas que não “combinam” com a mulher.

Dessa forma, desde cedo, foi estabelecida uma “solução” quando as atividades físicas passaram a ser obrigatórias para ambos os sexos: as aulas separadas por sexo. Para Knijnik (2003), havia uma relação direta entre a ideia de separação de meninos e meninas na Educação Física e a lógica da eugenia<sup>34</sup>: os exercícios deveriam ser ministrados diferentemente para um indivíduo considerado normal e um indivíduo portador de qualquer deficiência ou limitação do ponto de vista eugênico, o mesmo conceito devia ser aplicado às diferenças entre os sexos e idades. O padrão estabelecido era o masculino, saudável e jovem; a partir desse padrão seriam feitas limitações, exclusivismos ou adaptações aos demais: mulheres, crianças, idosos, franzinos ou débeis.

---

Em 1900, apenas 4 participaram e em 1908 foram apenas 36 contra o expressivo número de mais de 2 mil atletas homens. Apenas a partir de 1912, com a permissão da natação feminina, esse número passou a ser mais relevante, e mesmo assim sob protestos de muitos, inclusive do Barão de Coubertin (o idealizador dos Jogos). Ao longo da trajetória das Olimpíadas, pouco a pouco os esportes também foram incluindo a categoria feminina. O futebol, por exemplo, só o fez em 1996.

<sup>33</sup> Segundo Devide (2005) as restrições de ordem médica são fundamentadas em alegações sobre sua fragilidade; as de ordem psicológica quando se pressupõe que elas não suportam o estresse de práticas competitivas; e de ordem estética justificando que a atividade física e esportiva poderia masculinizá-las ou vulgarizá-las.

<sup>34</sup> Os princípios da eugenia foram explicados no tópico 2.2 do Capítulo 2.

Esta concepção também parece estabelecer ainda que muitas atividades que demandam movimentos leves, ritmados e delicados sejam as “ideais” para o universo feminino. De acordo com Daólio (2003), certos comportamentos são transmitidos pelos pais às crianças e elas já iniciam sua vida social cumprindo papéis de gênero, que tendem a permanecer na escola. Esses papéis, com algumas variações, se consolidam como padrões indicadores do que é normal: para as meninas, o modelo de delicadeza, beleza e cuidados; para os meninos, força, agilidade, desafios e aventuras.

Desse modo, se estabelecem certas segregações sobre determinadas atividades, reforçando a criação e a manutenção de papéis diferenciados para meninos e meninas de acordo com modelos apresentados em seu cotidiano. Em termos de experiências motoras, por exemplo, as limitações em determinadas atividades pode ser uma das causas e um grande reforço tanto de desenvolvimentos motores diferenciados quanto comportamentos inseguros (DAÓLIO, 2003 e 2004).

Em dois de seus estudos, Goellner (2001 e 2003) pontua sobre a existência de um temor de que a mulher rompa algumas barreiras que delimitam as diferenças culturalmente construídas para cada sexo, havendo, portanto sempre a defesa de tudo o que é considerado feminino naquele contexto social. Para a autora, isso significa sobretudo tornar e manter a aparência e o uso do corpo de forma condizente com o que é esperado socialmente para a mulher. Algumas alunas explicitaram essa questão nas entrevistas: “já vi muitas vezes acontecer de algumas meninas não participarem de uma atividade por achar que é coisa só pra homem, futsal, por exemplo” (ENTREVISTA COM A ALUNA 6, 2015).

Daólio (2003) ressalta ainda que sob pena de serem vistos como “anormais”, e serem marginalizados em seus grupos, muitos meninos e meninas evitam contrariar a expectativa sobre seus papéis, enquanto que outros, justamente para confrontar os padrões estabelecidos, transcenderão esses limites. Uma das falas de uma das alunas pode ilustrar essa situação: “acho que algumas de nós são meio ‘moleque-macho’. Não deixamos de fazer por vaidade” (ENTREVISTA COM A ALUNA 2, 2015).

Segundo Darido e Rangel (2011), sempre houve certa dificuldade para se elaborar propostas de aulas em que o respeito às diferenças entre meninos e meninas possa ser discutido e vivenciado. Isto ocorre principalmente pelas evidentes diferenças culturais entre os gêneros (além das biológicas) que são diversas e enraizadas desde cedo. No caso da Educação Física, com a exposição corporal, ficam ainda mais

evidenciadas as diferenças biológicas e culturais femininas e masculinas presentes ao longo do processo de socialização na escola. Especificamente nas atividades esportivas, é possível observar a tradição das normas e valores masculinos dominantes que reafirmam o mito do “sexo forte” e limitam o espaço feminino.

Este pensamento é tão forte que hoje ainda causa estranheza a alguns meninos o simples fato de as meninas quererem participar da aula. É como, se para eles, a atividade física ou desportiva não tivesse a menor utilidade para o sexo feminino, não fazendo sentido, portanto o desejo das alunas em querer praticá-la:

O professor chamou a turma C para a quadra. Os meninos, percebendo que algumas meninas haviam faltado, argumentam com o professor: ‘hoje vieram poucas garotas, deixa a gente jogar bola, professor’. Um grupo de três meninas, no entanto, comentam que querem jogar alguma coisa. Os meninos insistem com o professor: **“mas não tem quase nenhuma delas querendo jogar, e a gente vai disputar um torneio, precisa treinar”**. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)

Sobre a separação por sexo na Educação Física, as aulas podem ocorrer das seguintes formas: em diferentes horários, aulas ou dias da semana; ao mesmo tempo, porém em locais diferentes – deixando um espaço para eles e outro para elas, onde o professor tenha os dois grupos a vista; e o mais comum, e encontrado nesta investigação, com atividades diferentes para meninos e meninas. Alguns professores entendem a separação como uma saída para o melhor “funcionamento” da aula, como o professor entrevistado nesta pesquisa:

**“Pensando num lado funcional, as aulas seriam melhores se fossem divididas por sexo, seria mais fácil de organizar... ainda mais nessa idade. Quando são mais novos não tem tanta diferença, mas quando chega na adolescência, a questão hormonal sempre vai fazer diferença, as próprias alterações da adolescência. Acho que o receio de se machucar quando jogam com os meninos também influencia muito. Logicamente, por uma questão hormonal, os meninos têm mais força e velocidade. As meninas tem mais facilidade para a flexibilidade. **Aí é mais uma questão fisiológica mesmo.**”** (ENTREVISTA COM O PROFESSOR, 2015)

Por ser uma atitude mais simples, de resultado funcional imediato, e por que as atividades mistas trazem consigo muitos conflitos, muitas alunas também consideram a separação por sexo como uma boa alternativa:

“eu participava bem mais na escola anterior, a professora sempre dividia, dava **1 tempo de aula para os meninos e outro para as meninas**. Ela fazia assim porque qualquer um sabe que **os meninos são mais fortes do que as meninas então não tem necessidade de misturar.**” (ENTREVISTA COM A ALUNA 3, 2015)

**“quando jogamos juntos, a gente joga bem menos do que eles,** porque sempre querem pegar a bola na nossa frente e jogar e não deixam as meninas jogarem.” (ENTREVISTA COM A ALUNA 6, 2015)

No entanto, essa concepção também traz muitas dificuldades para o desenvolvimento da aula. Em primeiro lugar, se não há espaço suficiente, um grupo realizará suas atividades enquanto outro perde tempo, aguardando sua vez. Em locais com espaço mais amplo, o professor terá dificuldades em dar atenção a dois grupos, realizando tarefas distintas ao mesmo tempo. Além disso, meninos e meninas, mesmo sem perceber, deixam de interagir nesses momentos, suprimindo o aprendizado com as diferenças. Se sempre houver uma busca em evitar as atividades mistas, alunas e alunos podem desenvolver a ideia de que realmente as diferenças entre homens e mulheres causam transtornos e que formas de convivência plena sejam impossíveis.

Se a Educação Física nunca houvesse sido introduzida na escola, talvez não fizesse sentido discutir sobre nada disso, pois seus objetivos provavelmente continuariam sendo o aprimoramento físico por meio de diversos tipos de treinamento. Portanto, essa separação possuiria fundamento apenas se a aula fosse pautada no rendimento físico.

Quando se constrói, na escola, expectativas apenas dessas ordens, é possível deduzir, a partir da leitura de Daólio (2003 e 2004), que os sujeitos que esperam essas ações e resultados, sejam professores, pais ou colegas de turma, possuem um entendimento de corpo quase que totalmente biológico, onde a maioria das diferenças físicas e comportamentais entre os corpos seriam justificadas pela própria natureza. Tal forma de pensar reflete a desconsideração das manifestações corporais, sendo o movimento uma delas. Isso acontece porque os resultados esperados estão ligados ao desempenho, ao rendimento, à produtividade, ao gesto técnico, dentro de um modelo muitas vezes inflexível.

As experiências motoras são contextualizadas e os movimentos humanos são comunicações que partem do corpo e são dirigidas ao mundo. Experimentar o movimento é fundamental para o ser humano e importante para seu desenvolvimento. Quando se determina que, biologicamente, as capacidades físicas femininas são inferiores às masculinas, e que uma menina deva se comportar conforme esta determinação são estabelecidos limites de movimentos para a mesma. Um corpo

controlado, limitado, condicionado apenas às mesmas experiências não se desenvolve plenamente tanto fisiologicamente quanto socialmente. Essa concepção de modelos de corpos, capacidades e comportamentos, implica também em se conceber padrões de existência (KNIJNIK, 2003).

Devido às dificuldades em se trabalhar com turmas heterogêneas em termos de habilidades e vivências motoras, nas aulas com atividades separadas por sexo talvez se busque uma homogeneidade que, no entanto, não existe e nunca existiu (SANTOS, 2013). Mesmo com a facilitação da organização e da manutenção da ordem na aula, atento para o pensamento de Freire (1989), para quem tais argumentos não são válidos, pois só se justificariam se o objetivo exclusivo da Educação Física fosse o rendimento físico e a padronização dos alunos.

Uma alternativa à separação total é a adoção de aulas mistas, que pressupõe aproximar meninos e meninas na Educação Física, realizando atividades em conjunto. Costa e Silva (2002), porém, entendem que esse procedimento não é suficiente para a superação das desigualdades. Em um primeiro momento, esse tipo de aula não implica necessariamente numa modificação nos conteúdos, procedimentos e objetivos das aulas, mantendo-se atividades que histórica e culturalmente não contemplam o chamado universo feminino. Numa segunda análise, essa “solução” se relaciona com a ideia equivocada de inclusão como algo clínico ou assistencial (SANTOS, 2013), já que neste caso, incluir seria aproximar a mulher de um padrão “melhor”: o masculino. Com isso, as aulas mistas não se tornam igualitárias, apenas se juntam meninas aos meninos para atividades comuns a estes e, muitas vezes, estranhas a elas.

Sendo assim, a crença em que as desigualdades históricas entre mulheres e homens nas atividades físicas seriam resolvidas “automaticamente” com a adoção das aulas mistas não se mostrou tão eficaz. Agregar meninos e meninas em atividades físicas e desportivas, sem se problematizar as trajetórias e identidades de gênero e suas formas de estabelecimento não significa colocá-los de fato em relação, nem permite trocas e experiências mais amplas.

Daólio (2011) ressalta que as aulas mistas não são tão eficientes se o professor continua a trabalhar somente com as abordagens mais tradicionais da Educação Física. As aulas pesquisadas neste estudo mostram isso, por conta das diferenças tanto biológicas quanto culturais, que levam a um quadro de desigualdade em termos de participação, inclusão e exclusão nas aulas mistas. Tal ponto fica evidenciado na fala da

Aluna 2 quando nos diz que “a gente só joga porque pede a ele (ao professor), e normalmente quando a gente joga, ele chama os meninos pra entrar também. Quando a gente participa, é só a minoria das meninas” (ENTREVISTA COM A ALUNA 2, 2015); ou da aluna 10, ao afirmar que “na maioria das vezes só tem futsal, poucas vezes o professor deixa a gente jogar queimada. A gente fica mais sentada, observando os meninos, a gente se diverte até, mas não pratica” (ENTREVISTA COM A ALUNA 10, 2015).

Da mesma forma que alguns meninos, por vezes, entendem a participação das meninas nas aulas como um empecilho, algumas meninas, como a Aluna 9, entende a presença masculina como uma barreira: “com certeza eu participaria mais se tivessem momentos só com as meninas, sem os meninos” (ENTREVISTA COM A ALUNA 9, 2015). Para a Aluna 7 “não deveria haver separação de coisas pra homem e pra mulher na aula, mas acho que isso influencia na participação. Às vezes acontece de alguma menina não participar por isso. Comigo mesmo já aconteceu”. (ENTREVISTA COM A ALUNA 7, 2015).

Por situações como estas, as aulas mistas podem ter um efeito traiçoeiro. Além de não produzir práticas mais igualitárias e nem oferecer alternativas aos padrões masculinos, nessas tentativas "bem intencionadas" de professores, percebe-se a revolta e o incômodo de muitas meninas, por conta de sua permanência compulsória tendo em vista a exigência do professor.

Algumas entrevistadas também percebem esse aspecto: “ainda continua tendo sempre o futsal, e eu acho que é mais pra menino, né? Algumas meninas até jogam, semana passada o professor colocou as garotas pra jogar, eu até ia, mas fiquei com receio porque os meninos também iam jogar. Acho que ele poderia ter colocado só as meninas, mas colocou os meninos juntos” (ENTREVISTA COM A ALUNA 1, 2015). Esse trecho mostra que colocar meninas para jogar futsal sem nenhuma contextualização, sem levar em conta o que esta prática significa para elas, apenas contribui para que as alunas continuem considerando este esporte como uma atividade “para meninos”, ou seja, além de não resolver o problema, pode reforçá-lo.

Assim, as meninas acabam sofrendo em função da falta de condições pedagógicas para o desenvolvimento de suas potencialidades:



“eu me daria uma nota 3 na minha participação, isso porque pelo menos às vezes eu tento participar, mas **praticamente eu nem participo porque eu não jogo futsal, e quando é queimada é com os meninos juntos e quando foi vôlei, a rede estava alta, então não tem como jogar**. Eu não falto, mas não participo” (ENTREVISTA COM A ALUNA 3, 2015).

Um exemplo muito comum nas aulas é a modificação de algumas regras de atividades realizadas principalmente por meninos para facilitar a participação feminina. Esta atitude também pode ter alguns efeitos negativos: o “atraso” que essa medida causará no jogo, no entendimento dos meninos; por consequência, a discriminação sofrida pelas meninas; e por fim, ainda continuará se concebendo que a cultura corporal do gênero feminino não seria nada mais do que o modelo masculino adaptado. O próprio professor enxerga essa medida com objeções: “isso realmente afeta nos jogos dos meninos, quando alguma menina joga, temos que por algumas regras... mas realmente essa parte dificulta bastante” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR).

O argumento de que a adaptação “atrasa” os alunos mais desenvolvidos em termos de rendimento físico naquela determinada atividade, e com isso, o próprio andamento da aula, tem até certa coerência. Assim como um professor de física teria dificuldades em trabalhar com alunos que não possuíssem um conhecimento básico em matemática, o professor de Educação Física, que se utiliza principalmente do modelo esportivista, encontrará barreiras ao lidar com alunos que não disponham de uma vivência motora relacionada àquela ação específica. Mas, mesmo coerente, esse argumento não traz nenhuma solução, pois parte de um extremo a outro: se é difícil trabalhar de forma igualitária, o ideal seria manter a separação.

Na busca por um modelo mais equilibrado entre a separação explícita e o ajuntamento simples, levanto uma questão: se durante toda sua vida escolar, um(a) garoto(a) ignora a importância da convivência e da construção do conhecimento numa relação mais equilibrada e em igualdade de oportunidades com o sexo oposto, como poderá desfrutar de todo o desenvolvimento oportunizado por essas experiências? Em outras palavras, o indivíduo já vivencia em si o universo referente ao seu gênero, então, como poderá saber o que está perdendo ao não vivenciar e compartilhar experiências equilibradas com o diferente de si na escola?

O papel do professor envolve reconhecer as dificuldades de elaboração de propostas de aulas onde o respeito às diversas diferenças culturais entre os gêneros possa ser discutido e vivenciado, e tentar superá-las, não permitindo que determinem o

desenvolvimento de sua aula. Segundo Darido et al (2001), o professor pode efetivamente ter uma prática inclusiva quando valoriza todos os alunos independentemente da etnia, sexo, língua falada, classe social, religião, opinião política ou social.

Para facilitar esta atitude, o professor pode favorecer discussões entre os alunos sobre o significado do preconceito, da discriminação e da exclusão. O processo ensino-aprendizagem deve ser fundamentado na compreensão, esclarecimentos e entendimento das diferenças. As estratégias escolhidas devem não apenas favorecer a inclusão, como também discuti-la e torná-la clara para os alunos. Para Silva e Salgado (2005), os valores inclusivos não são impostos e sim construídos dentro da própria pessoa, com base nas experiências que possui e através das aprendizagens significativas acumuladas ao longo de sua vida.

Uma forma de ação coerente é a elaboração de aulas pautadas pela coeducação como possibilidade de se promover de fato, a inclusão. Gonzalez e Fensterseifer (2005) relacionam o termo coeducação com a Educação Física no entendimento de ser uma busca em compreender e desmitificar estereótipos e desigualdades relacionadas aos sexos na cultura corporal de movimento, justificadas nas construções históricas e sociais a respeito dos papéis de homens e mulheres. Para os autores, trata-se de mais que um conceito, é uma prática que se alinha com posicionamentos pedagógicos críticos, que se empenham em reelaborar a Educação Física e emancipá-la de práticas discriminatórias, tanto no que se refere às atividades separadas para meninos e meninas, quanto no que diz respeito aos conteúdos preponderantemente esportivos das aulas.

Dessa forma, pode compreender a coeducação aplicada como uma aula onde é considerada a igualdade de oportunidades entre os gêneros, reconhecendo e valorizando as diferentes contribuições e habilidades independentes de sexo, com participações conjuntas. Para favorecer esse processo é importante a adoção de outras finalidades (além de padrões de rendimento) nas aulas e a exploração de significados diferentes de jogo, esporte, dança e demais vivências. Daólio (2003) defende uma concepção plural, onde o professor poderá levar em consideração não só características biológicas e anatômicas, mas principalmente as características culturais dos conteúdos da área, os interesses e particularidades das turmas.

Seja biologicamente ou culturalmente, alunos e alunas sempre terão muitas diferenças fisiológicas, de habilidades, interesses, conhecimentos, potencialidades,

recursos e experiências anteriores. Por isso, não se deve negar as diferenças entre os corpos, mas buscar condições mínimas para que nas aulas sejam criadas oportunidades de igualdade de participações sem discriminação dos menos habilidosos, ou das meninas, ou quaisquer grupos de alunos. O objetivo não poderá ser a busca por um determinado padrão de rendimento físico-esportivo. A proposta é que se desenvolvam atividades onde estas diferenças sejam respeitadas e partilhadas, beneficiando o maior número de pessoas com os aprendizados decorrentes desta maior interação.

Para que isto ocorra, comparações de habilidades e generalizações devem ser evitadas. A igualdade de oportunidades não pode ser confundida com a necessidade de destreza na dança por parte dos meninos e do futebol por parte das meninas. O mais importante é valorizar a diferença e a contribuição individual de todos, ofertando atividades com recursos iguais. Em duas pesquisas sobre questões de gênero na Educação Física, Saraiva (2002), Devede e Andrade (2006) mostram que as atividades coeducativas apontam para resultados satisfatórios, diminuindo as “hierarquias” nas atividades, dando ênfase às possibilidades de desconstrução de estereótipos e oportunizando a integração e a troca de experiências entre meninas e meninos.

Não existem maneiras simples de lidar com as exclusões em uma aula. Contudo, é possível entender que a coeducação pode contribuir para combater o sexismo, mostrando aos alunos que não estão limitados a determinadas práticas corporais apenas por serem homens ou mulheres.

#### **4. 2 A questão da exposição**

Mesmo sendo impossível dissociar corpo e mente, por conta do movimento, na Educação Física se lida muito mais com as chamadas vivências e experiências corporais, sejam positivas ou negativas, do que nas demais disciplinas. No momento em que se move, participa de alguma atividade motora, o corpo, talvez não tão notado na sala, entra em evidência na quadra, e todos os aspectos corporais, sejam biológicos ou culturais, aparecem. Trata-se de um momento na escola onde ocorre uma inevitável exposição corporal.

A exposição está relacionada à imagem corporal, sendo esta composta por outros elementos, além da aparência, como: as expressões, os movimentos e alguns

comportamentos (SCHILDER, 1999). O corpo elabora, organiza e expressa as experiências da existência, ultrapassando, portanto uma dimensão apenas funcional, que era priorizada nos primórdios da Educação Física. Goellner (2003) afirma que:

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 é 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. (p.20)

Sobre esse “sem limite” de possibilidades, não importa a atividade realizada (ou a que se deixa de fazer), nem como: em todo tempo estamos nos expressando com e por meio do nosso corpo. González e Fensterseifer (2005) utilizam o pensamento foucaultiano que entende o corpo também como linguagem, se comunicando com o mundo e os outros por meio do que produz e mostra. Stokoe e Harf (1987) definem a expressão corporal como uma conduta espontânea pré-existente, é como o corpo se comunica e complementa outras linguagens como a fala, o desenho e a escrita. Ela pode ocorrer sem a necessidade de se recorrer a elementos ou instrumentos alheios ao corpo, pois desde o nascimento, o indivíduo é seu próprio instrumento.

A forma como um indivíduo se vê e é visto, também está relacionada ao seu comportamento, influenciando-o assim como sendo moldada pelo mesmo. Para Schilder (1999), a imagem corporal ultrapassa os limites do corpo. Assim, roupas, acessórios e instrumentos podem fazer parte da imagem corporal de quem os incorpora; e também, a voz, o cheiro e tudo o que o corpo produz. Para o autor, a imagem corporal é, antes de tudo, um fenômeno social, pois é possível compreendê-la como uma construção resultante das percepções do indivíduo sobre si mesmo e sobre sua relação com os outros.

Desta dimensão social, da relação estabelecida com o outro é que emerge a exposição. Pois a imagem carrega consigo as características físicas e muitos significados culturais que ao serem revelados, podem desencadear um processo de julgamento, de valorização e interpretação. De acordo com Schilder (1999), aí está estabelecido um intercâmbio contínuo e dinâmico, onde é possível se identificar com a imagem de outros ou projetar a nossa. Assim, relacionamos nossa imagem corporal com padrões e modelos de diversas dimensões (culturais, estéticas, funcionais, entre outras) construídos pela sociedade.

Com base nos fundamentos apresentados nos parágrafos anteriores, compreendo a imagem corporal como uma estrutura que estará em constante mudança por conta das diversas imagens elaboradas individual e coletivamente sobre o corpo ao longo da vida, conforme as experiências e referências. Os modelos não são estáticos: também mudam conforme as circunstâncias ao longo da vida. Dolto (1984) complementa essa ideia afirmando que a imagem do corpo é a síntese viva das experiências emocionais e a memória inconsciente das vivências relacionais, sendo portanto, totalmente dinâmica, ao mesmo tempo individual e social.

Nesta pesquisa, as alunas apontaram como um dos fatores que mais influenciam sua participação nas aulas, a exposição em três dimensões diferentes: a exposição estética, relacionada à aparência tanto da imagem corporal quanto de seu comportamento; a exposição física, que envolve fatores de risco à sua segurança e integridade física; e a exposição funcional, ou seja: aquela onde são expostas as habilidades necessárias para as atividades propostas nas aulas.

As ressalvas das meninas sobre a participação conjunta, por exemplo, também estão ligadas à exposição física no que diz respeito à segurança. Algumas alunas como as Alunas 6 e 4, veem as atividades mistas como um risco, com possibilidade de cair, de ser acertada pela bola, sofrer um esbarrão mais forte, ou quaisquer tipos de incidentes que, normalmente, não ocorreriam na sala de aula ou à pessoa que fica à margem das atividades que são realizadas pelos demais:

**“Muitas vezes dá problema**, porque eles têm mais força do que nós e acabam acertando a bola **e alguém se machuca**, isso já aconteceu várias vezes.”. (ENTREVISTA COM A ALUNA 6, 2015).

**“Os meninos muitas vezes são brutos**, jogam a bola muito forte. Às vezes **eu fico com medo de jogar** pra não me machucar, ou vejo bem em qual time vou jogar pra não jogar contra alguém muito forte que possa me machucar” (ENTREVISTA COM A ALUNA 4, 2015).

Esse tipo de problema também foi observado e registrado:

Durante o jogo de queimado, **alguns meninos participaram** e em uma jogada, **um deles acertou com muita força a bola na perna de uma menina** da turma C, que reclamou tanto com o menino quanto com o professor, sendo apoiada pelas demais meninas, que estavam com medo de se machucar. O professor pede para o menino jogar com menos força, mas **as meninas queriam que ele fosse retirado da brincadeira, o que não ocorre. Por conta disto, a menina atingida se aborrece e resolve sair do jogo, e uma amiga faz o mesmo**. Algumas meninas acham exagero e pedem ela pra voltar, outras não se manifestam. A menina não volta e reclama de dor. O professor vê se ela está bem e diz que o menino não fez por querer. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)

Embora meninos e meninas desenvolvam capacidades físicas como a força e a resistência de maneiras diferentes também por questões hormonais e fisiológicas<sup>35</sup>, há uma grande associação entre a mulher e a fragilidade que, possivelmente, também influencia alguns comportamentos e geram preocupações constantes e exageradas, pois em muitas oportunidades pude observar que, além do episódio relatado acima, as atividades mistas ocorreram sem quaisquer acidentes. Toda capacidade física<sup>36</sup> pode ser treinada e desenvolvida independente de sexo; talvez algumas meninas simplesmente não o façam e pais e professores não as estimulem, por conta de um cultivo exagerado de receio relacionado à convenção cultural de fragilidade feminina, ou por falta de conhecimento.

Samulski (2009), no campo da psicologia do esporte, faz algumas considerações gerais acerca do medo e da insegurança nas atividades físicas: o medo apresenta-se quando a expectativa permanece insegura também durante o transcurso da superação de exigências. Registrei nesta pesquisa que muitas meninas citavam o medo de se machucar, o medo de jogar com os meninos por serem mais fortes, as experiências anteriores que lhes renderam o hábito de evitar participar por insegurança ou medo. Aluna 1 marca bem essa questão:

“Quando jogam só as meninas é mais tranquilo. A gente ainda fica com medo de se machucar, mas com elas isso é menor. **Mas de qualquer jeito eu sempre fico insegura**” (ENTREVISTA COM A ALUNA 1, 2015).

Também é um costume que as meninas tenham seu comportamento e sua imagem comparados a padrões de feminilidade e beleza. É possível observar essas comparações quando alguém chama a atenção diante de algum gesto considerado não tão feminino: “você já é uma moça, precisa se comportar como tal”, “como vai arrumar um namorado se comportando desse jeito?”, entre outras. Parece que tanto social quanto

---

<sup>35</sup> De acordo com Gallahue e Ozmun (2003) e Fleck e Kraemer (2006), durante a infância e o início da adolescência, não há diferença significativa na força entre meninos e meninas. Após estes períodos, entretanto, os meninos tornam-se progressivamente mais fortes, ao passo que as meninas não aumentam significativamente a força muscular. Alterações substanciais na síntese e na liberação de hormônios, com a proximidade da puberdade, explicam provavelmente esta diferença no desenvolvimento. Estas variações hormonais, especialmente nos níveis de testosterona e de hormônio do crescimento, são determinantes para que sejam observadas as diferenciações em favor dos meninos.

<sup>36</sup> Para Darido e Souza Júnior (2010), as capacidades físicas são ações musculares e processos motores relacionados à formação corporal e à técnica de movimentos, qualidades essenciais para uma vida ativa e saudável. As principais capacidades físicas são: força, flexibilidade, resistência aeróbia e anaeróbia, velocidade, equilíbrio e agilidade.

culturalmente, deseja-se que a adolescente “treine” para ser uma mulher segundo modelos pré-estabelecidos e siga um “roteiro”, um “manual de como ser mulher”. Conforme foi visto no segundo capítulo, se estabelecem as tentativas de controle do corpo, orientando o que uma adolescente pode ou não fazer no cumprimento de seu papel feminino.

Sobre a adolescência, para Heidemann (2006), é impossível determinar quando inicia e quando termina esta fase, por conta das variações entre os indivíduos, entre culturas e períodos históricos. A adolescência pressupõe o amadurecimento corporal, sexual, cerebral, psicológico, social e profissional. Já a puberdade, segundo Eisenstein (2005), é o fenômeno biológico que se refere às mudanças morfológicas e fisiológicas<sup>37</sup>. Essas transformações, tanto biológicas quanto sociais e psicológicas estão todas relacionadas, influenciando direta ou indiretamente o comportamento adolescente. Como uma via de mão dupla, o comportamento também poderá nortear algumas das mudanças, construindo identidades e realçando diferenças, inclusive de gênero (EISENSTEIN, 2005).

No ponto de vista estético, por exemplo, é possível perceber que as mulheres sofrem mais do que os homens. Com o fato de a sociedade conceber constantemente a mulher sob arquétipos de beleza, seus efeitos parecem ser mais acentuados. Para Silva e Lange (2010), as mulheres fazem mais sacrifícios e de forma mais contínua nesta busca pelos exemplos de beleza pré-estabelecidos social e culturalmente. Chegam a denominá-las escravas das imposições estéticas.

De acordo com Sandstrom (1975), a aparência física ganha muita importância na adolescência, já que está diretamente relacionada à autoimagem<sup>38</sup>, podendo influenciar a autoestima<sup>39</sup>. O autor ressalta também o fato de a adolescente enfrentar desafios

---

<sup>37</sup> Mudanças resultantes da reativação dos mecanismos neuro-hormonais do eixo hipotalâmico-hipofisário-adrenal-gonadal. Estas mudanças corporais são parte de um processo contínuo e dinâmico que se inicia durante a vida fetal e termina com o completo crescimento e fusão total das epífises ósseas, com o desenvolvimento das características sexuais secundárias, com a completa maturação da mulher e do homem e de sua capacidade de fecundação, através de ovulação e espermatogênese, respectivamente. A respeito das transformações físicas e hormonais, as principais mudanças corporais são o aparecimento dos pêlos pubianos, a mudança no timbre de voz, o crescimento da barba ou dos seios, a maturação sexual, a menstruação, entre outras. (EISENSTEIN, 2005).

<sup>38</sup> De acordo com Mendes et al (2012), um dos fundadores da psicologia moderna, William James (1842 – 1910), foi quem primeiro elaborou a definição de autoimagem. Para este autor, autoimagem é a parte descritiva do conhecimento que o indivíduo tem de si próprio. É a descrição que a pessoa faz de si mesma. Esse conhecimento tem também uma parte valorativa, que é a autoestima.

<sup>39</sup> Para Andrade, Souza e Minayo (2009), a autoestima diz respeito à maneira como o indivíduo aceita a si mesmo, projeta suas expectativas e valoriza o outro. Segundo Mosquera e Stobäus (2008), a autoestima

distintos: aceitar as modificações de seu corpo e ao mesmo tempo cuidar de sua aparência para formar a imagem pessoal e social almejada, configurando numa situação tensa onde os indivíduos são pressionados a concretizar no próprio corpo um ideal físico, correndo o risco de não serem aceitos, e sofrem com o medo de críticas e desprezo. A opinião dos membros do grupo no qual o adolescente está inserido tem um valor muito grande e pode influenciar suas ideias, decisões e escolhas.

O corpo feminino passa por transformações mais visíveis do que o masculino. Da infância para a adolescência, as meninas têm seus corpos totalmente remodelados, porém, num processo e não de forma imediata. Esse fato resulta em uma relação muito dinâmica e nunca definitiva da adolescente com seu corpo, pois ao longo de toda essa fase, ela terá “vários corpos” diferentes, com os quais terá que aprender e reaprender a se relacionar, tanto consigo quanto com o mundo. Por conta de todas as mudanças que ocorrem e sua relação com os outros, a adolescente possui uma grande preocupação com sua imagem corporal, como será observado nas entrevistas das alunas.

As meninas entrevistadas, por exemplo, foram unânimes ao apontarem a importância de manter determinadas imagens e passar certas informações a partir do que mostram em si, do que fazem e como se apresentam. É possível identificar esta preocupação estética quando a Aluna 12 informa que “há várias gordinhas que evitam fazer as coisas porque vão usar uma roupa que expõe muito” (ENTREVISTA COM A ALUNA 12, 2015). “As meninas ficam constrangidas”, afirma a Aluna 13, e completa: “os meninos mexem muito com as meninas e implicam também com a aparência e tudo mais” (ENTREVISTA COM A ALUNA 13, 2015).

Acerca desse tipo de situação, Cury (2007) fala sobre uma verdadeira “ditadura da beleza”: uma realidade cruel, comparativa e competitiva cada vez mais forte nas sociedades modernas. A mídia divulga exaustivamente padrões corporais para homens e principalmente para as mulheres. Apresentar-se bonita, arrumada e cheirosa é socialmente entendido quase como uma obrigação feminina. Esse fato era visível durante as aulas:

Observei que hoje, algumas meninas que não participavam, além do que já faziam na última aula, estavam passando um pouco de maquiagem. Como estava sentado próximo a elas, ouvi a justificativa de duas dessas meninas

---

“reside no conhecimento individual de si mesmo e no desenvolvimento das próprias potencialidades, na percepção dos sentimentos, atitudes e ideias que se referem à dinâmica pessoal”(p.116). Para os autores, ela é um dos principais componentes da personalidade, alicerçada na autoimagem, construída com base no julgamento alheio, em como a pessoa se sente e se percebe.



para não participar, quando foram convidadas por outra que queria jogar: “**se eu jogar vou suar, a maquiagem vai sair...**”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)

Assim, parece que a preocupação com a exposição da imagem e as inevitáveis e constantes comparações resultam em uma busca por satisfazer uma “necessidade social” de mulheres bonitas. Essa quase obrigatoriedade pode ofuscar interesses individuais, sobretudo em uma sociedade dinâmica e de consumo como a nossa. Trata-se de uma realidade que reflete no comportamento das meninas. Os cuidados com uma imagem bela podem possuir sentidos diversos. Se por um lado, muitas mulheres sofrem com a “ditadura da beleza”, outras, porém, têm interpretações diferentes sobre a imagem corporal. Teixeira, Freitas e Caminha (2014) comentam sobre a concepção de beleza não apenas como uma espécie de imposição, mas também como meios para se obter benefícios diversos ou mesmo, status.

Silva e Lange (2010) interpretam esse fato como resultado das constantes avaliações e comparações entre corpos, configurando muitas vezes em mais do que uma vontade, uma necessidade de aprovação, de admiração e de ser desejado(a). Sobre esse ponto de vista, Schilder (1999) afirma que o objeto belo provoca os impulsos sexuais sem satisfazê-los, mas ao mesmo tempo permite que todos desfrutem dele, sendo a beleza um fenômeno de grande importância social.

Nessa ótica, beleza passa a ter também um significado de poder. Para Bracht (2005), na concepção de Foucault (1985), as instituições (como a escola) não só disciplinam o corpo num sentido “negativo” da repressão, mas também, no sentido “positivo”, como uma manipulação para a estimulação, pois se o controle fosse exercido apenas pela repressão, este seria muito frágil. Assim, segundo Foucault (1985), esse tipo de controle ocorre via estímulo: “tenha um corpo bonito”. A concepção da beleza como objeto de consumo estimula a busca por alcançá-la, sendo, portanto, considerada bem sucedida quem atinge esse objetivo, ou que demonstre esforços e comprometimento para esse fim. Entre esses esforços, observei o ato de abrir mão de participar de atividades interessantes, mas que resultem em uma imagem menos poderosa: “claro que a vaidade também influencia muito, a gente não gosta de ficar suada né?” (ENTREVISTA COM A ALUNA 9, 2015).

Ao se expressar dizendo “nunca gostei de correr porque fico suada, fedendo” (ENTREVISTA COM A ALUNA 8, 2015), a Aluna 8 indica que o problema nem

sempre é a atividade em si, mas nas consequências que traz. Com esses relatos, percebi que algumas alunas se auto excluem nas aulas de Educação Física, por conceberem esse momento como desfavorável à beleza, à sedução, à manutenção da graciosidade e fragilidade, um espaço mais voltado para habilidades esportivas, força e suor, enquanto que outras participam, mas dentro de um limite de exibição.

Considerando tanto as ideias de viver sob uma “ditadura da beleza” ou de aceitar as “regras do jogo”, fazendo da beleza um status, é possível entender que ambas as situações podem gerar um sentimento de vergonha. Segundo Jacó (2010), a vergonha envolve quase sempre o olhar ou o juízo de outro. Assim, a simples exposição pode causar esse sentimento, devido à menor suposição de que alguém está lhe observando e julgando negativamente, seja por não aceitar essas “regras” ou por não conseguir cumpri-las.

Dessa forma, quando algumas alunas fazem afirmações como: “já deixei de participar também com vergonha de ficarem me olhando” (ENTREVISTA COM A ALUNA 6, 2015), ou “tem movimento que pode chamar mais atenção sobre o corpo, a gente fica mais vista na aula” (ENTREVISTA COM A ALUNA 1, 2015); mostrando grande preocupação com a imagem que seu corpo transmite, elas não o fazem somente pensando em si, mas também comparando e avaliando a partir de referências externas, sociais e culturais:

“Às vezes dá vergonha, **os meninos podem estar olhando com alguma maldade**. Semana passada uma normalista estava jogando com a gente e colocou um short pra aula e **os meninos ficaram mexendo com ela**.” (ENTREVISTA COM A ALUNA 1, 2015)

“Algumas meninas na sala **não participam por vaidade, porque vai suar, bagunçar o cabelo...**”. (ENTREVISTA COM A ALUNA 6, 2015)

Nestes relatos, fica evidente uma grande preocupação com dois aspectos citados anteriormente: a masculinização e a vulgarização (GOELLNER, 2003). Assim, as alunas têm seus comportamentos pautados não só sobre sua aparência, sua imagem em si; outros estudos<sup>40</sup> também apontam para a influência da construção sociocultural de gênero como um fator relevante na participação e nos processos de exclusão nas aulas de Educação Física. Esse fato foi observado em alguns momentos das aulas, como em:

---

<sup>40</sup> Goellner (2003), Daólio (2004 e 2005), Devide (2005, 2006 e 2011), Jacó (2010), Darido e Rangel (2011), Betti (2011), entre outros.

Na arquibancada algumas meninas brincam incentivando as duas jogadoras, outras comentam entre si: “elas são malucas, jogar bola com um monte de garoto, eu hein, **nem parecem meninas**”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)

Existe ainda outro elemento componente da imagem corporal diretamente relacionado à atividade motora: o esquema corporal. Para Mataruna (2004) o esquema corporal envolve a complexa relação entre diferentes tipos de percepções<sup>41</sup>, que permitem a consciência espacial e o funcionamento do corpo de forma integral ou segmentar durante determinada ação. O desenvolvimento deste esquema forma um conjunto de habilidades que pautam o que o corpo consegue fazer e como o faz. Sendo a imagem caracterizada também por este conjunto os movimentos e posturas presentes em atividades e exercícios físicos de uma aula prática também são entendidos como fatores de exposição. Ou seja, não é só como se apresenta que preocupa a aluna, é também o que faz e como faz.

Para Altmann e Sousa (1999), diferentes aspectos, como os que foram observados nesta pesquisa, formam um “emaranhado de exclusões” durante as aulas de Educação Física. Portanto, não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas pelo fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas, por exemplo, mais fracas que seus colegas, como bem citou uma das alunas: “a participação das meninas é muito pouca. Além do medo de jogar com os meninos e se machucar, às vezes também acontecem agressões verbais quando a gente erra: ‘você é muito lerda’, ‘não presta pra nada’, etc. isso deixa algumas meninas inibidas” (ENTREVISTA COM A ALUNA 7, 2015).

Para Darido et al (2001), a relação entre habilidade e exclusão na Educação Física é evidente. É difícil reconhecer se um aluno é menos habilidoso por que não se expõe ou se não se expõe por ser menos habilidoso. O fato é que algumas pessoas não gostam de participar de certas atividades, principalmente as que envolvem a competição, por serem alvo de severas críticas pelos demais companheiros.

Além da questão da aparência, expectativas e objetivos nas aulas de Educação Física pautadas por uma visão somente biológica, esportivista e competitiva onde se estabelece um patamar de rendimento, espera-se que os alunos alcancem esses padrões,

---

<sup>41</sup> São três tipos de percepção: as exteroceptivas, referentes à capacidade do indivíduo entrar em contato com os estímulos do ambiente; as propioceptivas, que permite ao indivíduo a percepção espacial de si em determinado momento; e as interoceptivas, sobre os estímulos internos do organismo (MATARUNA, 2004).

realizem gestos e movimentos com certa destreza e habilidade. Isso poderá contribuir com as comparações e competições exageradas, pois a quem atinge essas metas é conferida admiração, aprovação ou reconhecimento de suas capacidades; ao passo que os demais podem ser alvo do julgamento alheio de reprovação.

Esse quadro também pode levar a tendência de marginalização dos que não se aproximam dos arquétipos e gerar situações constrangedoras, como as apontadas pelas meninas entrevistadas: “às vezes eu sinto vergonha de jogar por não ter muita força nem habilidade, ainda mais quando mistura com os meninos, porque eles sabem jogar mais forte e melhor e eu sou péssima jogando” (ENTREVISTA COM A ALUNA 6, 2015); “já aconteceu de eu não jogar com vergonha também de não saber jogar bem, e eu vejo muito isso com as outras meninas também”. (ENTREVISTA COM A ALUNA 11, 2015).

Nesta pesquisa verifiquei com as alunas que as comparações entre os graus de habilidade são comuns mesmo em grupos do mesmo sexo: “teve uma vez que as meninas tentaram jogar futsal, mas foi muita zoação<sup>42</sup> e um desastre total” (ENTREVISTA COM A ALUNA 3, 2015). As meninas apontam que em atividades mistas de caráter esportivo e competitivo, quase sempre saem em desvantagem, por este modelo de aula favorecer os mais experientes e habilidosos, além de, muitas vezes, essas atividades não fazerem parte de seu universo cultural: “já deixei de participar várias vezes também por achar que não tava num nível tão bom quanto o dos meninos na hora de jogar. Na maioria das vezes que a gente erra, por exemplo, no vôlei, quando vai sacar e a bola bate na rede, os meninos começam a zoar e isso atrapalha e influencia muitas vezes” (ENTREVISTA COM A ALUNA 1, 2015).

Um fato que chama a atenção sobre essa situação é que, apesar do pensamento comum de que naturalmente as mulheres não se interessem pelas atividades físicas e desportivas, e que não possuem as mesmas habilidades dos homens, quando elas participam, costumam ser cobradas por um bom desempenho, o que contradiz este próprio pensamento.

Daólio (2004) preconiza que, ao contrário do senso comum, os corpos dos alunos não deveriam ser entendidos como melhores ou piores uns em relação aos outros naturalmente. As diferenças nos movimentos e expressões vêm, sobretudo, das

---

<sup>42</sup> Gíria comum entre adolescentes. Zoação significa implicar, caçoar, brincar, fazer chacota.

especificidades socioculturais. O autor considera que essa diferença entre os sexos em aspectos como coordenação e agilidade vai além das aulas de Educação Física, influenciando também em atividades fora da escola.

Conforme o apontamento de Daólio (2004), dessa forma, gerações de meninas são marcadas pela falta de força, velocidade e habilidade, contribuindo para a manutenção de um abismo de diferenças de oportunidades de desenvolvimento de habilidades entre as meninas e os meninos. Por meio deste processo, é possível perceber a força da tradição de um determinado valor ou costume cultural. Algumas alunas entrevistadas possuem opiniões que se aproximam com esta percepção:

“As meninas não têm as mesmas habilidades que os meninos, mas também têm na turma meninos que não tem habilidade pra jogar futsal, por exemplo. Só acho que tem coisas que as meninas sabem fazer melhor do que eles e tem coisas que eles sabem fazer melhor que nós. Então **eu acho que não tinha que ter esse rótulo, acho que qualquer atividade deveria ser pra todos. Eu acho até que temos menos habilidades porque temos menos oportunidades**, porque se o professor deixasse a gente tentar por exemplo jogar futsal só entre as meninas, talvez no início ia ser bagunçado porque a gente não sabe, mas depois a gente iria aprendendo.” (ENTREVISTA COM A ALUNA 3, 2015)

Considero brilhante este último raciocínio, expresso pela Aluna 3. Leva ao entendimento de que se a aula for pautada somente na reprodução de determinado modelo, como o esportivo, por exemplo, e priorizar rendimentos e padrões de movimento, provavelmente favorecerá somente o destaque dos que possuem maiores experiências e são, portanto, mais aptos. O resultado negativo será, conseqüentemente, a exclusão de quem é menos experiente naquela determinada competência. Acompanhando o pensamento da aluna, é possível construir uma conclusão simples e coerente: as atividades devem trabalhar competências e habilidades diferentes para que sejam desenvolvidas igualmente por meninas e meninos. Seria uma maneira de se cumprir as orientações do PCN (BRASIL, 1998) e do Currículo Mínimo (SEEDUC/RJ, 2012).

## **CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS (segunda parte)**

Neste capítulo dou continuidade ao processo de análise e discussão das informações trazidas pela pesquisa de campo. Para uma melhor organização desta etapa, optei por dividir o capítulo em três tópicos. O primeiro trata da categoria de análise *motivação* e sua relação com a adolescência, fase em que se encontram os sujeitos da pesquisa. Em seguida, disserto sobre a importância da diversidade de conteúdos e procedimentos e o uso e a promoção da criatividade nas aulas como fatores favoráveis ao aumento da participação e à diminuição das exclusões. Por último, apresento os princípios básicos sobre o conceito de aprendizagem significativa, dialogando com outras características do campo, enfatizando a necessidade de mudanças que contribuam para o objetivo principal da Educação Física: ensinar.

### **5.1 Motivação e adolescência**

Um dos fatores apontados pelas alunas como relevante no que se refere à participação nas aulas é a motivação. Esta categoria foi estabelecida referente à falta de estímulo nas aulas, expressa pelas meninas: “em minha opinião as aulas são chatas. Eu sinto vontade de participar na maioria das vezes, mas nunca participo porque é muito chato, são sempre as mesmas coisas: futsal e queimada. Isso desanima muito” (ENTREVISTA COM A ALUNA 5, 2015).

Para entender melhor sobre motivação, tomo como referência Samulski (2009), para quem a motivação pode ser definida como a totalidade dos fatores que determinam a atualização de formas de comportamento dirigidas a um determinado objetivo. A motivação para a prática esportiva depende da interação entre a personalidade (expectativas, motivos, necessidades, interesses) e fatores do meio ambiente (facilidades, tarefas atraentes, desafios e influências sociais). No decorrer da vida de uma pessoa, fatores pessoais e situacionais podem mudar, dependendo das necessidades e oportunidades atuais.

Ao discorrer sobre este fator, também é necessário também considerar a fase em que se encontram os sujeitos desta pesquisa: a adolescência. Outeiral (2003) considera

esse período como uma época naturalmente turbulenta, onde, somente com o passar do tempo e assim com o gradual desenvolvimento da maturidade, o adolescente se aproxima do que se espera de um adulto. Assim, a adolescência pode ser compreendida como uma época pautada pelos sentidos de mudança, transição e esperança. Segundo o autor, mesmo com as transformações biológicas e hormonais da puberdade que influenciam as características gerais de comportamento de todos os indivíduos; a adolescência deve ser concebida muito além da puberdade, sendo um fenômeno social e não biológico.

O adolescente então possui um pensamento e um comportamento construídos a partir de muitos fatores: biológicos, hormonais, sócio-culturais, de gênero, entre outros. De acordo com Outeiral (2003), uma das dificuldades mais frequentes do professor que trabalha com adolescentes é lidar com as reações adversas dos alunos, como a rejeição às atividades propostas, ainda que em teoria, sejam atrativas. Atitudes como essa podem dificultar ainda mais o trabalho do professor. O autor segue com suas observações afirmando que o cenário escolar atual, principalmente nas escolas municipais e estaduais, se configurou em um cenário de combate, onde alunos e professores se posicionam em lados opostos. Isso ocorre, segundo o autor, porque grande parte desses estudantes busca na escola, características que deveriam ser marcas maiores de seus lares: um local de contenção, ordem e orientação.

Portanto, embora aqui se questione a questão da excessiva repetição dos conteúdos e procedimentos nas aulas como empecilho para a participação, a observação de uma maior diversidade nesses quesitos não é garantia de maior participação. Nos próximos parágrafos, ao tratar de diversidade, criatividade e aprendizagem significativa na Educação Física, o faço entendendo que são princípios muito importantes que devem ser considerados pelo professor sempre que possível, para que, se por um lado uma possível pré-disposição no comportamento de estudantes adolescentes dificulte os processos de inclusão e influencie negativamente na participação, por outro, que a repetição de conteúdos e procedimentos, e a falta de significado e objetivos não venham a ser mais dois fatores que aumentem o problema.

Chicati (2000) realizou uma pesquisa junto a um grupo de alunos e identificou como um fator de desinteresse a falta de melhores locais e materiais. No presente estudo, algumas alunas e também o professor expressaram opiniões sobre a influência da estrutura e da organização:

“Aqui também **nem tem vestiário** pra tomar banho depois.” (ENTREVISTA COM A ALUNA 6, 2015)

“O que acontece nas aulas depende do bimestre e do dia, se eu tiver que **dividir a quadra com outros professores** também. Costumo dividir a quadra com outro professor. Lá na escola **temos muito poucos recursos materiais, a situação é precária. O espaço também falta ainda muita coisa**, não é muito satisfatório, mas pelo menos é amplo. Aí **essa falta de material faz a gente ter que adaptar muita coisa. Falta muito material pra desenvolver um trabalho melhor**. Às vezes eu trago de fora, quando quero fazer algo diferente, já que a escola não tem muita coisa, às vezes até compro com meu dinheiro pra usar aqui, ou pego emprestado.” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR, 2015)

Essa realidade, juntamente com o desinteresse da turma e outros fatores, pode causar desmotivação também no professor. Nista-Piccolo e Moreira (2012) apontam que atualmente os professores de Educação Física, principalmente os que atuam no Ensino Médio, vem sofrendo uma perda de controle do seu trabalho, gerando certa desmotivação em face da impotência docente diante das situações como: alunos sem compromisso com a aprendizagem; infraestrutura inadequada para a prática esportiva; baixos salários; diminuição do tempo para estudar em face do excesso de trabalho; incitações de pais e outros professores na escola para que o foco dos alunos esteja voltado para o vestibular, entre outros fatores. Embora esse quadro tenha relação com o problema investigado aqui, o mesmo não é o foco do presente estudo, e não foram feitas maiores discussões sobre essa questão.

Portanto, os graus de motivação podem variar conforme diversos fatores. De qualquer forma, com o desânimo e o desinteresse, muitos alunos e alunas são classificados como não-participantes. Apesar disso, na Educação Física, por se tratar do momento propício ao movimento na escola, mesmo os que não participam diretamente das atividades propostas buscam a fuga da inércia, da mesmice da sala de aula, como algumas entrevistadas informaram: “quando não estou participando costumo ficar andando pelo pátio, mesmo não podendo ficar andando na hora da aula, mas eu não gosto de ficar parada” (ENTREVISTA COM A ALUNA 1, 2015); “na verdade a gente quer participar, jogando queimada ou outra coisa que a gente saiba fazer” (ENTREVISTA COM A ALUNA 3, 2015).

Relatos como estes, mostram que, embora existam múltiplos fatores de desmotivação, causas como: conteúdos repetitivos, o tipo de metodologia e a abordagem do professor, podem ser discutidos objetivando um melhor desenvolvimento da aula no que diz respeito à inclusão e à participação. Essas razões podem tornar a



própria aula um fator de desinteresse. Betti e Zuliani (2002) apontam há uma progressiva desmotivação em relação à Educação Física já desde o final do Ensino Fundamental. Normalmente, ao ingressar no Ensino Médio, os alunos e alunas já possuem muitas experiências adquiridas durante o Ensino Fundamental a partir da prática de diversas atividades: “quando eu era do fundamental eu participava mais. Acho que a gente tinha mais coisas pra fazer, coisas diferentes e a gente ficava mais interessada na aula” (ENTREVISTA COM A ALUNA 13, 2015).

Rangel Betti (1995) aponta para uma desmotivação que também pode ser gerada por meio do relacionamento com os demais alunos do grupo, pois a presença dos amigos transmite segurança às alunas, incentivando a participação nas aulas. Esse fator também foi encontrado neste estudo: “minha relação com as outras meninas é mais ou menos... não tenho muita afinidade com algumas. Acho que isso influencia um pouco na participação nas aulas, por exemplo: se eu for jogar e minha amiga não for eu me sinto sozinha jogando e me desanimo” (ENTREVISTA COM A ALUNA 8, 2015). O fato de ser caloura também influencia em alguns casos, como no da Aluna 5 que “era aluna nova, então demorei um pouco pra me enturmar, daí eu mesma evitava participar” (ENTREVISTA COM A ALUNA 5, 2015).

## **5.2 A importância da diversidade e da criatividade**

Realidades como a encontrada nesta pesquisa, consideradas desmotivantes e com muitas insatisfações por parte das alunas, infelizmente não parecem isoladas. De acordo com Mattos e Neira (2007), a Educação Física, de modo geral, mas principalmente no Ensino Médio, enfrenta um grande desinteresse. Diferentemente do Ensino Fundamental, o Ensino Médio conta com a maioria dos alunos já vivenciando a adolescência e não adentrando na mesma. Já possuem mais experiências e vivências motoras. A partir dos discursos das alunas, percebe-se que diferente de outras disciplinas, as aulas de Educação Física não parecem trazer nenhuma novidade, nenhum novo estímulo: “bom, eu vejo assim: não acho muito bom, o professor não muda, usa sempre as mesmas brincadeiras, a gente pede pra mudar, mas não adianta, parece que ele não escuta a gente” (ENTREVISTA COM A ALUNA 11, 2015).

Para Mattos e Neira (2007), no Ensino Médio, os conhecimentos do Ensino Fundamental deveriam ser ampliados, permitindo a sua utilização também em situações sociais, ou seja, utilizar os conhecimentos no dia a dia. No entanto, parece que o que costuma ocorrer nas aulas de Educação Física no Ensino Médio é que os conteúdos transmitidos - apesar de todas as orientações – continuam os mesmos do Ensino Fundamental e a forma como são abordados também: “no Ensino Fundamental eu participava mais do que agora. Acho que isso é porque na época era algo mais novo pra mim, por exemplo, jogar queimada, agora depois de vários anos continua a mesma coisa, aí cansa” (ENTREVISTA COM A ALUNA 12, 2015).

Se por um lado, as atividades nos moldes desportivos são as mais ministradas, por outro, a dança, a ginástica e tantos outros conteúdos da Educação Física são deixados num plano secundário e quase nem aparecem: “eu não gosto de ficar parada na aula, mas o professor não inclui as meninas nos jogos e nem elabora coisas mais interessantes e eu gostaria que tivessem coisas diferentes, como dança ou outra atividade” (ENTREVISTA COM A ALUNA 5, 2015).

Ao tratar dessa questão, é necessário retomar um dos princípios propostos por Betti (1992): o princípio da diversidade, que aponta para uma aula de Educação Física escolar que proporcione atividades diferenciadas e não privilegie apenas um conteúdo (por exemplo: futebol ou basquete).

O documento do Currículo Mínimo (SEEDUC/RJ, 2012) e outros autores<sup>43</sup> entendem que o objetivo principal da Educação Física como prática pedagógica é introduzir e integrar os alunos na cultura corporal de movimento, formando cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que a caracterizam. Sobre estes pressupostos, Darido (2004) comenta que garantir a diversidade como um princípio é proporcionar vivências variadas utilizando os diversos conteúdos e diferentes possibilidades da cultura corporal de movimento, disponíveis ao professor para uma prática pedagógica bastante diversificada.

Existe um consenso entre os autores<sup>44</sup> que pesquisam sobre a diversidade<sup>44</sup> de que o esporte possui um lugar privilegiado nas aulas de Educação Física. De fato, em todo o mundo, a cultura esportiva se difunde de tal forma que, de alguma maneira, faz parte da

---

<sup>43</sup> Betti, (1992), Daólio (2004), Darido e Rangel (2011), entre outros.

<sup>44</sup> Daólio (2003, 2004 e 2011), Darido (2001), Kunz (1994), Stigger (2005), entre outros.

vida das pessoas, inclusive na escola, onde isso ocorre tão estreitamente que não se tem o esporte da escola, mas sim o esporte na escola<sup>45</sup>.

Esse privilégio ao esporte também foi encontrado no campo desta pesquisa. Durante uma das aulas que observei, o professor propôs um jogo de vôlei, numa tentativa de sair dos tradicionais jogos de futsal e queimada, argumentando também com a turma que seria um esporte onde meninos e meninas poderiam jogar juntos sem tanto risco de alguém se machucar. A maioria (tanto dos meninos quanto das meninas) se mostrou entusiasmada para a prática de uma nova atividade, indicando que a diversidade pode contribuir para a motivação. Durante o jogo surgiram reclamações, principalmente das meninas: a rede estava muito alta e elas tinham mais dificuldades por conta disso, tanto para sacar, quanto atacar ou bloquear. O professor diz que elas precisam se esforçar mais. Diante das dificuldades, aos poucos elas vão desistindo de jogar (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Esse é um exemplo de como o esporte *na* escola (sem adaptações para se tornar o esporte *da* escola) pode ser excludente (KUNZ, 1994; CAPARROZ, 2005).

A Educação Física, segundo Betti e Zuliani (2002), sofre com o caráter mercantilista da educação, que não favorece a autonomia dos sujeitos – alunos e professores - já que seus objetivos, conteúdos e procedimentos voltam-se principalmente para o mercado. Com isso, há a tendência de se valorizar os conhecimentos que serão utilizados fora da escola: por exemplo, aqueles que são mais valorizados em determinadas carreiras profissionais ou mais exigidos no ENEM. No caso da Educação Física, a associação ao esporte é a mais lógica devida à sua evidência na sociedade.

De acordo com Mattos e Neira (2007), o jovem dança, joga, luta e tem curiosidade pelos assuntos relacionados ao próprio corpo, mas, no entanto, parece não ter encontrado na Educação Física escolar um lugar para desenvolver estas manifestações e adquirir conhecimentos mais profundos da cultura corporal. Continua prevalecendo o corpo que corre mais rápido, que é capaz de pegar a bola mais vezes sem deixá-la cair no chão e tantos outros objetivos parecidos que são enfatizados

---

<sup>45</sup> Segundo Caparroz (2005), o esporte na escola é aquele tradicional, que mantém suas características originais de rendimento, técnica e competição; praticado na escola, sem quaisquer adaptações ou considerações educacionais. O esporte da escola é o esporte possível na aula de Educação Física, que considera interesses, limites e possibilidades dos alunos e da própria escola, adaptado ou modificado segundo conforme os objetivos e propostas pedagógicas elaboradas pelo professor, voltado para fins educacionais e não meramente esportivos.

durante as atividades, como aponta o texto dos PCN (BRASIL, 1998). Sendo assim, o fato de os mesmos conteúdos serem desenvolvidos em todas as aulas, com os mesmos procedimentos e objetivos, pode fazer com que alunos e alunas, que já não possuam tanto interesse, os tenham cada vez menos, e os que se interessam, percam-no gradativamente.

Dada a sua importância como um dos fatores de motivação e interesse, a diversidade de conteúdos deveria ser um dos princípios do planejamento das aulas de Educação Física. Segundo o professor,

“O que acontece nas aulas depende do bimestre e do dia. Em cada bimestre temos um tema, com seus conteúdos, ao longo desse ano trabalhei com alguns jogos populares, jogos de rua, alguns jogos adaptados. Esse ano já trabalhei com handebol, voleibol e futsal e dentro desses três tentei puxar alguns outros jogos, adaptados, criei jogos diferentes também, para que pudessem ter vivência de outros jogos.” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR, 2015).

Porém, na prática, não foi o que observei. Durante os dois bimestres em que permaneci na escola, os conteúdos foram sempre futsal e o jogo de queimada (que pode ser considerado um jogo pré-desportivo ou um jogo adaptado do handebol), além da prática de vôlei em duas rápidas ocasiões, não sendo possível, portanto, observar a diversidade de conteúdos. O que ficou evidente é que o professor não tem sido criativo na promoção de suas aulas e nem as aulas incentivam a criatividade das alunas por conta também dos procedimentos utilizados.

Na busca pela promoção da diversidade, a criatividade deve ser entendida como um elemento bastante favorável. Embora exista um pensamento comum de que a criatividade é uma qualidade inata, adquirida geneticamente ou hereditariamente, como um dom natural (SAMULSKI, NOCE e COSTA, 2001), Alencar e Fleith (2003) trazem a concepção de criatividade como um fenômeno sociocultural, resultado de uma série complexa de interações do indivíduo. Alencar (2007) comenta que a primeira concepção é muito utilizada no contexto educacional como justificativa para determinados modelos de aula por professores que se consideram sem “talento” ou o “dom da criatividade”.

Coimbra (2015) aponta também para a importância de um espaço lúdico, apresentado por Maia e Bittencourt (2006) e Maia e Amaral (2012) como um ambiente onde se permita o desenvolvimento de linguagens próprias ao indivíduo, ou seja, para o desenvolvimento do que se entende como criatividade. Para Maia e Amaral (2012), a

atividade lúdica pode ser considerada um instrumento mediador para a apropriação de diversos hábitos e saberes sociais e curriculares. A autora comenta que na infância, quando não é possível jogar, surgem a submissão e o sentimento de vazio, e a criança se aborrece, se isola ou fica indiferente (MAIA, 2005).

Traçando um paralelo entre este pensamento e a realidade encontrada na presente pesquisa, o ambiente não é estabelecido permitindo a participação plena de todos, tendo em vista as exclusões sofridas pelas meninas. Sendo privadas destes momentos, mesmo sendo adolescentes, agem conforme os comportamentos descritos por Maia (2005): isolando-se em seus hábitos comuns, como o uso do telefone celular, por exemplo; e/ou assumindo uma postura indiferente: sentam-se nas arquibancadas, observam os meninos, entre outras ações. Portanto, as meninas desta pesquisa, ao não terem seu espaço lúdico, são privadas de momentos próprios para desenvolver seu potencial criativo.

Assim, alunos e alunas que não se identificam com atividades esportivizadas, ou com a forma como são trabalhadas, sentiam-se saturados e insatisfeitos, pois não havia uma diversificação de experiências e o desenvolvimento de sua linguagem própria. Embora a prática desportiva ofereça muitos benefícios, uma reprodução acrítica do esporte na escola traz consequências como o entendimento da Educação Física como apenas um espaço de formação de atletas ou de exaltação da competitividade e do desempenho.

Não só as alunas são prejudicadas, mas também o professor em seu trabalho, pois além de contribuir para o crescimento saudável de qualquer pessoa, a atividade lúdica pode beneficiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas, gerando uma maior aprendizagem (MAIA, GOLDEMBERG e HALLAK, 2013). Para Vieira (2014), uma abordagem criativa e lúdica no espaço escolar motiva o desenvolvimento de novas formas de construir aprendizagens tanto em alunos quanto em educadores.

Vygotsky (2009) considera a existência de dois impulsos fundamentais acerca do comportamento: o reprodutivo e o criativo. O primeiro está vinculado à memória, à reprodução e repetição de condutas e hábitos pré-existentes (e, de certa forma, eficazes) em circunstâncias idênticas ou aproximadas. O impulso criativo leva às ações de combinar, recombina e criar, indo além da reprodução, alcançando novos esquemas, respostas e comportamentos a partir daquilo que já se conhece. Para superar a mera reprodução, atingir seus objetivos educacionais e favorecer os processos de inclusão, a

diversidade de conteúdos e procedimentos na Educação Física é fundamental. Sendo assim, é possível afirmar que diversidade e criatividade se complementam.

Para Kunz (1994), as mais diferentes manifestações da cultura corporal de movimentos (incluindo os esportes) precisam ser compreendidas, experimentadas, e transformadas na escola para que seu valor educacional possa se manifestar. De acordo com o autor, pedagogicamente é muito mais relevante falar de um rendimento possível em vez de um rendimento obrigatório. Em síntese, o aluno deve descobrir que é possível ter um desempenho próprio, não necessariamente igual aos padrões aceitáveis socialmente, e os professores devem tratar os elementos da cultura corporal como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos.

Para De Rose Júnior (2009), o elemento lúdico pode contribuir significativamente nas aulas com adolescentes, pois as atividades seriam de todos que quisessem reinventá-las cotidianamente. Segundo o autor, por meio do lúdico se estabelece o “jogo possível”, conforme as características individuais e coletivas da turma, e mais alunos teriam mais oportunidades de participar, buscando diferentes objetivos que não apenas o desenvolvimento da agilidade e da força.

De acordo com Taffarel (1985), a criatividade na Educação Física pode ser vista como um caminho para a autonomia e a emancipação dos alunos, pois o processo criativo integra, em um caminho para se alcançar o inédito, as capacidades da conduta humana de ordem afetiva, cognitiva e corporal. Por conta dessas possibilidades, Tesch (2013) também defende o lugar da criatividade nas escolas, onde se permita a experiência, o questionamento, mudanças na relação professor-aluno e alternativas ao ensino que somente transmite; pois o aluno pode ser mais do que um ouvinte passivo.

A valorização da diversidade contribui com uma educação de qualidade. Por que todos têm de gostar das mesmas atividades? Por que todos têm que aprender somente determinado conteúdo ou desenvolver o mesmo padrão de habilidades? Questionamentos como esses também foram feitos pela Aluna 8: “nunca me dei bem com professores de Educação Física... porque eles sempre insistem que eu tenho que fazer alguma coisa que eu não gosto?” (ENTREVISTA COM A ALUNA 8, 2015).

Como foi visto em capítulos anteriores, a escola e a Educação Física (assim como a sociedade em geral), têm uma antiga tradição normatizadora e homogeneizadora, trazendo a ideia de que todos os estudantes, por mais diferentes que

sejam em suas experiências motoras, devem se adaptar aos mesmos conteúdos e procedimentos. Essa concepção precisa ser revista, incluindo os conceitos, procedimentos e atitudes envolvidos no processo educacional.

Ainda que o esporte seja o único elemento da cultura corporal que o espaço e os recursos disponíveis nas escolas permitam se trabalhar, muitas vezes é possível promover o uso e a experimentação variados dos fundamentos desportivos, ampliando, assim, a oferta de atividades aos alunos. A partir deste conteúdo, podem também ser trabalhados e desenvolvidos inúmeros conhecimentos e temas que proporcionarão aos alunos maiores experiências e construções de saberes. Por fim, o professor pode utilizar o esporte e o jogo pré-desportivo modificando seu caráter competitivo, discutindo e transformando regras e fundamentos, adaptando-os às possibilidades da turma.

Segundo o texto dos PCN (BRASIL, 1998), o esporte não-formal e de cunho educativo deve ter a preferência ao esporte tradicional, pois sua prática atende a maioria dos alunos, respeitando suas diferenças e estimulando-os ao maior conhecimento de si e de suas potencialidades. Numa proposta de como se pode desenvolver isso na prática, De Rose Júnior (2009) indica a prática do esporte para além da técnica e de determinadas metodologias, pois o esporte na vida dos estudantes deve ter como objetivo contribuir para a sua educação e formação como cidadãos, que, no exercício pleno de sua cidadania, podem ou não se tornar atletas.

Se o único material disponível é uma bola, como no caso deste estudo, ainda é possível realizar muitos jogos, esportes e atividades da cultura corporal de movimento, além do futsal e da queimada. Utilizando elementos das mais variadas abordagens pedagógicas<sup>46</sup>, o educador poderá até mesmo aproveitar recursos e espaços (dependendo de cada escola), diferentes. Esses exemplos foram formulados não como uma prescrição ou receita, mas como possibilidades de se diversificar as práticas pedagógicas e atender aos objetivos da disciplina.

Um exemplo de adaptação simples que rendeu bons resultados ocorreu na aula seguinte à malsucedida tentativa do jogo de vôlei citado anteriormente. O professor, valendo-se da experiência com as dificuldades encontradas pelas alunas das turmas A e B, propôs à turma C o jogo de vôlei com equipes mistas. Formou-se duas equipes, cada uma composta por três meninos e três meninas. Essa mudança fez com que algumas

---

<sup>46</sup> As novas abordagens pedagógicas foram apresentadas no Capítulo 2.

meninas que eu ainda não tinha visto participarem de nada, resolvessem jogar. Diante das dificuldades por conta da altura da rede, o professor decide que as meninas podem executar o saque de uma distância menor, o que dá certo e as alunas conseguem maior êxito (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Esse foi um exemplo, onde ao ser mais criativo, o professor conseguiu promover mais interesse e participação nas turmas. Esse momento ilustra o que apontam Maia e Vieira (2013): a crença em uma falta de criatividade é bastante comum em sala de aula também por conta da privação da autoria de pensamento, tanto de alunos em suas participações, quanto de professores em suas práticas pedagógicas. Ou seja, a criatividade está ao alcance de todos, ainda que as condições materiais não sejam as ideais. Vygotsky (2009) aponta como atividade criadora (ou criativa) toda ação do ser humano que leva à criação de algo novo, sendo imaginada antes pelo indivíduo a partir de suas relações diretas com a variedade e o conhecimento das experiências acumuladas. No caso relatado, foi o que o professor fez, utilizando seu conhecimento e contextualizando com a realidade onde se encontra.

A mudança do foco da aula da prática desportiva para a pesquisa também surtiu efeitos positivos na participação das meninas. Em uma das aulas observadas, antes de ir para a quadra, o professor passou alguns minutos na sala com cada turma explicando sobre um trabalho que deveriam fazer. A proposta foi pesquisar sobre jogos e brincadeiras populares. Algumas alunas que não costumam fazer as atividades práticas tiram algumas dúvidas, pareciam ter interesse em fazer um bom trabalho, talvez justamente por não terem uma boa nota de participação nas aulas práticas. De qualquer forma, pela primeira vez notei uma forma de participação mais ativa dessas meninas. Uma boa parte começou a se organizar rapidamente para desenvolver o trabalho, conversando em seus grupos e dividindo as tarefas de cada pessoa, definindo as fontes de pesquisa, como livros, internet e até mesmo perguntar a familiares sobre brincadeiras de sua infância (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Por meio de diferentes metodologias, o professor pode trabalhar os mais diversos conceitos e temas, estimulando os alunos inclusive a superar a visão comum sobre os problemas que afetam a aula: os estereótipos de gênero, os preconceitos, os padrões de beleza concebidos pela turma, as diferenças fisiológicas entre homens e mulheres, as diferenças culturais, de habilidades, entre outras, de forma que todos possam entender melhor e questionar a visão comum. Poderá também mostrar a



importância de se exercitar para a saúde em geral e a estética, já que é uma questão bastante relevante nesta faixa etária.

Dessa forma, compreendo que, ao atentar para o princípio da diversidade, o professor não deverá apenas observar a variação de conteúdos, mas também de procedimentos, de metodologias, estratégias de ensino, objetivos e processos avaliativos. Em relação aos alunos, essa premissa implica em valorizar a variedade de desempenho, experimentação, desenvolvimento e apropriação do conjunto de técnicas, conhecimentos, movimentos e culturas de cada atividade.

Assim, as práticas pedagógicas pautadas pela diversidade devem incluir todas ou a maior quantidade de elementos que as compõem, pois não adiantaria muito propor atividades diferentes utilizando-se os mesmos métodos tradicionais de rendimento, por exemplo. O uso de diferentes estratégias, métodos e adaptações pode proporcionar o conhecimento das mais diversas modalidades, mesmo com poucos recursos; levar os alunos a experimentarem não só a competição, mas também a solidariedade e a cooperação; estimular um melhor entrosamento e uma maior variedade de experiências e participações. Em resumo, no quesito de atividades, conteúdos e procedimentos existem infinitas possibilidades além do jogo tradicional.

### **5.3 Organização, sistematização e aprendizagem**

A principal finalidade de se buscar meios para a promoção de uma maior participação e inclusão é a aprendizagem. Afinal, a Educação Física escolar tem por principal objetivo ensinar. Embora a disciplina tenha suas particularidades, todos os envolvidos no processo educativo necessitam entender que a aula pode e deve proporcionar conhecimentos (teóricos e práticos) que sejam relevantes a todos. Portanto, é interessante que o professor se organize para a sistematização e aprofundamento de conteúdos e conhecimentos e não simplesmente deixar alguns alunos praticarem jogos e esportes.

Antes de tudo, a dispensa de alunas e alunos das aulas precisa ser revista. Apenas as justificativas<sup>47</sup> previstas na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) poderiam

---

<sup>47</sup> Apresentadas no tópico 2.3 do Capítulo 2.

legitimar a não participação nas atividades práticas, além, é claro de questões relacionadas à saúde. Questões de gênero, de aulas repetitivas e tantas outras dificuldades apontadas nesta pesquisa também ocorrem em outros componentes curriculares. Parece haver, porém, maior aceitação da não participação na Educação Física do que em outras disciplinas:

“a maioria não tem problema nenhum de saúde... em alguns bimestres... eu peço pra participar mais, digo que se não quer participar, traz um atestado e aí faz um relatório, mas sem contar ponto para a parte prática, só vai contar como presença mesmo. Digo para fazerem um trabalho extra, por exemplo, pra conseguirem uma boa pontuação.” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR, 2015)

A posse de um atestado médico não deveria excluir a aluna dos conhecimentos a serem desenvolvidos. Imagino que um fato como esse dificilmente ocorreria em outros componentes curriculares, onde o estudante, gostando ou não dos conteúdos e tarefas, tendo conflitos ou não, deve se envolver nas atividades se quiser aprender o mínimo exigido para ser avaliado e aprovado, e não simplesmente fazer um trabalho para aumentar a nota.

Outra observação sobre a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) é que, se por um lado ela indica que alunos e alunas não podem simplesmente serem dispensados, por outro, significa que devem ser incluídos nas atividades todos os que não se encaixam nos casos previstos na lei. Portanto, alunos que não desejam participar e professores que não tencionam incluir deixam de cumprir com seus deveres.

O que parece ocorrer é uma tradição em se entender a Educação Física como momento de lazer, recreação e relaxamento, muitas vezes descomprometido com o ensino, mesmo tendo tantos conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimento à disposição para serem trabalhados de diversas maneiras, alguns professores simplesmente levam a turma para a quadra, lamentando não terem uma quadra melhor ou um número maior de bolas esportivas.

A postura adotada pelo professor das turmas pesquisadas é, em certos momentos, comparável à concepção chamada recreacionista<sup>48</sup>. Segundo o próprio, o fato de as “meninas não participarem é comum, pois elas não se interessam e preferem

---

<sup>48</sup> Kunz (1994) chama esse modelo de aula de recreacionista, embora Darido e Rangel (2011) não o considerem um nome adequado. Nesse tipo de aula, os alunos decidem o que querem e o que não querem fazer na aula. Darido e Rangel (2011) apontam que os procedimentos também são livres e o professor limita-se a dar uma bola e marcar o tempo de jogo, praticamente sem nenhuma intervenção.

ficar no celular”. E durante a aula, ele fazia a chamada das turmas, observava o jogo dos meninos, controlando o tempo de partida (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Darido e Rangel (2011) lembram que, em alguns casos, a crítica excessiva aos modelos de aula tradicionais voltou-se para outro extremo: aulas onde os alunos é que decidem o que vão ou não fazer, escolhendo a forma como querem praticar. As autoras deixam claro que esse modelo, não foi defendido por professores, estudiosos ou acadêmicos, mas, infelizmente, é bastante representativo no contexto escolar - inclusive nas aulas registradas nesta pesquisa – e deve ser combatido:

A prática de dar a bola é bastante condenável, pois se desconsidera a importância dos procedimentos pedagógicos dos professores. Num paralelo, poderíamos questionar se os alunos são capazes de aprender o conhecimento histórico, geográfico ou matemático sem a intervenção ativa dos professores. (DARIDO E RANGEL, 2011, p. 4)

Embora existam possibilidades de mudança, indicadas por estudos como as que foram apresentadas neste capítulo, o professor parece já ter identificado o problema - “isso tem acontecido ao longo do ano inteiro... sempre os mesmos grupos de meninas que não participam” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR, 2015) - mas não buscou soluções para a questão. As alunas percebem essa postura e desenvolvem uma visão equivocada sobre a disciplina: “quando a gente diz que não vai participar, ele não faz nada... às vezes só pede um relatório, mas não faz nada além disso. Então não ligo muito para a Educação Física” (ENTREVISTA COM A ALUNA 8, 2015).

A passividade diante das exclusões é uma característica muito comum. Em uma das aulas observadas, algumas meninas da turma A jogavam queimada enquanto que as alunas da turma B permaneciam sentadas, junto com outras meninas da turma A. Algumas conversavam, outras ouviam música, usavam o celular e algumas ainda andavam pelo pátio. O professor permanece com a mesma postura das outras aulas. Conversa um pouco com as meninas e as chama para jogar, mas diante da recusa, volta aos seus afazeres: observar e controlar o jogo de futsal dos meninos, fazer a chamada, etc. Ele comenta comigo que “essas meninas são sempre assim, nunca querem fazer nada” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Se a Educação Física é tratada pelos alunos como uma disciplina que não tem muito a oferecer, a não ser o desenvolvimento de habilidades esportivas ou momentos de recreação, lazer e descontração, significa que mesmo estando na última etapa da

educação básica (o Ensino Médio), os estudantes ainda não sabem o que é a Educação Física e quais são seus objetivos e fundamentos. Não se trata, aqui, de se apenas “denunciar” ou criticar as atitudes do docente, pois acredito que o quadro em que se encontra a Educação Física nos aspectos que foram tratados nesta pesquisa é muito maior e necessita ser mais investigado. Porém, um professor que não confronta esta situação não pode reclamar da desvalorização de sua disciplina.

Segundo Betti (1992), a Educação Física não pode ser apenas uma disciplina que proporciona prazer; ela precisa ensinar algo e se tornar mais significativa para a vida dos alunos. É preciso unir ao prazer a informação e a reflexão crítica sobre aquilo que se vivencia nas aulas, caso contrário, a disciplina não se diferencia da prática de atividades corporais que acontecem fora da escola e não agrega valor à formação do educando. Se um professor apenas assistir aos alunos jogando, não estará exercendo função alguma no desenvolvimento, além de contribuir para a desmotivação e ser desfavorável à aprendizagem.

Acredito que para muitas alunas da pesquisa, a Educação Física é um componente curricular onde há menos cobrança do ponto de vista disciplinar: “quando a gente diz que não vai participar, o professor não faz nada, às vezes só pede uma redação, mas não faz nada além disso” (ENTREVISTA COM A ALUNA 8, 2015). Com isso, algumas entendem a aula como um momento descompromissado com a questão avaliativa e a pontuação bimestral: “lá na outra escola a gente tinha aquele compromisso de participar, ganhava ponto e era mais divertido, mais interessante. Tinha mais incentivo, aqui não: você faz se quiser e acabou” (ENTREVISTA COM A ALUNA 6, 2015).

Sobre a organização e a sistematização dos conteúdos e conhecimentos, o professor entrevistado afirma que “a base maior seria o Currículo Mínimo mesmo, com adaptações com o que a gente tem pra trabalhar... juntando algo que já faço nas aulas com o Currículo Mínimo do Estado” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR, 2015), embora eu não tenha identificado os princípios deste documento em sua prática pedagógica: um planejamento inclusivo, trabalhando de forma renovada, com o objetivo de superar a mera repetição das atividades do Ensino Fundamental ou a simples prática de atividades e exercícios.

Complementando essas considerações, trago uma constatação do texto dos PCN (BRASIL, 1998): de uma forma geral, os alunos fazem não sabem o quê, nem o porquê.

Assim se estabelece uma relação curiosa e prejudicial: por diversos fatores, professores e alunas sentem-se desmotivados, o que influencia na não promoção da diversidade de conteúdos na aula (por parte do professor), interferindo na participação e na inclusão das alunas. Esses resultados, por sua vez recompõem os diferentes motivos que causam a desmotivação. Existe, portanto, um ciclo envolvendo professores, alunas e conteúdos que precisa ser quebrado para que ocorram maiores oportunidades de participação dos mais diferentes grupos por meio das mais diversas atividades e procedimentos para que ocorram maiores processos de inclusão.

Além da busca por amenizar as desigualdades de oportunidades entre meninos e meninas e elaborar aulas que observem a diversidade de conteúdos e procedimentos, é importante atentar para a promoção de uma aprendizagem significativa. Antes de qualquer outro objetivo, a Educação Física deve estar voltada para um ensino que faça a diferença na vida dos alunos. Afinal, o que se tem ensinado nas aulas de Educação Física? Que contribuições ela poderia fazer para que houvesse sentido investigar formas de se promover cada vez mais a inclusão do maior número possível de alunos?

Em seu artigo “Para quê servem as escolas”, Young (2007) responde que as escolas capacitam ou podem capacitar jovens e adultos a adquirirem um conhecimento que, para a maior parte deles, não pode ser adquirido em casa, nem na comunidade, ou mesmo nos seus locais de trabalho. Essa reflexão pode ser usada na Educação Física, pois sendo uma disciplina escolar deveria também proporcionar aos alunos o conhecimento que os mesmos ainda não possuem.

O que seria então uma aprendizagem significativa? Quais princípios devem ser levados em conta? Moreira (2012) apresenta sua definição, fundamentado em Ausubel<sup>49</sup>:

“Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer idéia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.” (p. 2)

Ainda segundo o autor, a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e novos. Nesse processo, os novos

---

<sup>49</sup> David Paul Ausubel (1918 – 2008) foi um psicólogo da educação nascido nos EUA. Na década de 1960 formulou a teoria da aprendizagem significativa.

conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. Tais conhecimentos podem ser de natureza conceitual, procedimental ou atitudinal. O conhecimento prévio é, na visão de Ausubel, o componente mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. O conhecimento prévio contribui na aprendizagem de novos conhecimentos, trazendo significados a estes conhecimentos, ao mesmo tempo em que se torna mais estável, mais rico, mais elaborado.

Ao desenvolver novos conhecimentos, trazendo à turma novas atividades e conhecimentos, é necessário que o profissional intervenha de forma precisa diante das dúvidas e problemas que surgirem nessa relação da turma com o novo conteúdo, evitando a passividade. Mesmo quando promove uma variação de conteúdos na aula, organizando um jogo de vôlei, a postura foi passiva, pois durante o jogo, algumas alunas tiveram dificuldades com as regras e as técnicas, não explicadas previamente pelo professor, que apenas marca os pontos e pede que se esforcem mais (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

O trabalho com novos conteúdos necessita vir acompanhado de novas metodologias de ensino. Não é interessante trazer algo diferente para os alunos pensando em promover novas aprendizagens se não for cumprido seu papel de facilitador dessa construção de novos conhecimentos, para que não haja apenas o ensino, mas também a aprendizagem. Para Moreira (2012), dizer que o conhecimento prévio é a variável que mais influencia a aprendizagem significativa de novos conhecimentos não significa dizer que é sempre uma variável facilitadora. Normalmente sim, mas pode, em alguns casos, ser bloqueadora, como no caso da aula de vôlei, onde a turma participou jogando utilizando seus conhecimentos prévios, mas sem a facilitação do professor para se alcançar novos conhecimentos, o conhecimento prévio foi um fim em si mesmo.

Outro aspecto a ser lembrado é que a diversidade por si só não implica em uma aprendizagem significativa. Deve haver um equilíbrio na escolha dos temas, métodos e atividades, pois além de considerar aquilo que o aluno ainda não conhece, o professor também trabalha em cima do conhecimento prévio e conforme a relevância social do conteúdo. Para Antunes (2011), identificar os conhecimentos prévios dos alunos é um dos papéis do professor na facilitação da aprendizagem significativa. Pensar que todos os alunos apresentam o mínimo de conhecimento necessário para que possam

compreender um novo conteúdo, pode levar à exclusão de alguns alunos que necessitam de um trabalho diferenciado ou da retomada de alguns conhecimentos.

Silva e Salgado (2005) sugerem o respeito às individualidades como um elemento favorável à diversidade. Isso não significa, necessariamente, cair em outro extremo de se pensar que a solução seria elaborar aulas individuais e personalizadas. A ideia é compreender que a utilização de conteúdos diversificados pode contemplar os diversos objetivos da Educação Física no Ensino Médio<sup>50</sup>, e não só o desenvolvimento de técnicas desportivas. Para Antunes (2011), uma avaliação diagnóstica ou dos conhecimentos prévios dos alunos, poderia ser utilizada neste sentido, desde que não tenha como objetivo apenas descobrir o gosto do aluno, mas do conhecimento que tem sobre determinado conteúdo, isto é, se o conteúdo a ser apresentado pelo professor faz sentido ou é passível de ser aprendido.

Para Moreira (2012), essencialmente, são duas as condições para a aprendizagem significativa:

- o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo;
- o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender.

O autor enfatiza que o material só pode ser potencialmente significativo, não significativo, pois não existe livro, aula ou problema significativo, já que o significado está nas pessoas, não nos materiais. A segunda condição talvez seja mais difícil do que a primeira: o aprendiz deve querer relacionar os novos conhecimentos a seus conhecimentos prévios, ou seja: predisposição para aprender. Como já foi dito, essa condição não depende unicamente do professor, mas este poderá atentar para alguns princípios que contribuem para um material potencialmente significativo, podendo aumentar o interesse e a motivação. Santos (2009) apresenta alguns destes princípios:

- Dar sentido ao conteúdo: toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional.
- Especificar: após contextualizar, o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado.
- Compreender: é quando se dá a construção do conceito, que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos.

---

<sup>50</sup> Apresentados no tópico 2.3 do Capítulo 2.

- Definir: significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro.
- Argumentar: após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre por meio do texto falado, escrito, verbal e não-verbal.
- Discutir: nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio pela argumentação.
- Levar para a vida: é a transformação. O fim último da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua.

Dessa forma, Santos (2009) entende aprendizagem significativa como aquela que ocorre a partir do surgimento de um sentido pessoal por parte de quem aprende, desencadeando uma atitude proativa que tenta desvendar o novo e construir conceitos que ampliam cada vez mais a habilidade de aprender.

Resgatar e desenvolver o interesse e a motivação para as aulas é fundamental. Santos (2009) considera estes dois fatores como primordiais para a aprendizagem significativa. O autor define motivação como a força motriz para a ativação e a persistência de um comportamento e ajuda a explicar a frequência do mesmo e por que ocorre em alguns momentos específicos. Falando sobre interesse, o autor comenta que se trata de algo muito importante para a aprendizagem a partir do momento em que ele facilita o pensamento e a atenção: dificilmente se pensa efetivamente em algo considerado enfadonho e sem sentido. Da mesma forma, qualquer pessoa terá dificuldades em aprender algo entediante. O interesse garante o foco naquilo que se deve aprender.

Segundo Martinelli et al (2006), tentar desvendar as causas da desmotivação e buscar formas de superá-la faz parte do trabalho do professor, afinal, quem seria mais indicado do que ele, para promover uma aprendizagem mais significativa para seus alunos e conseguir atender aos interesses das turmas? Para Marzinek (2004), se as aulas forem motivadoras, provavelmente farão com que o aluno não crie tanta resistência à participação e à aprendizagem.

As observações que fiz no campo apontam para a falta de motivação para realizar atividades onde não se está aprendendo nada relevante. O que poderia ser feito, então, para que o problema fosse amenizado? Estudos de Gallahue e Ozmun (2003)



relatam que quando os programas de ensino estão baseados nos interesses dos alunos, estes demonstram mais motivação durante a execução das atividades. Dessa forma o professor pode contribuir para despertar o interesse quando utiliza métodos e conteúdos mais variados e relevantes, desenvolvendo, assim, um melhor relacionamento com os alunos.

Os estudos de Taffarel (1985) sobre criatividade também trazem possibilidades de organização de aulas que contribuem para despertar o interesse do aprendiz. É fundamental que se organize um contexto onde exista tanto segurança quanto liberdade, para que os alunos descubram, se aventurem, explorem e vivenciem novas experiências que favoreçam o pensamento e o ato criativos de maneira que possam continuar a agir dessa forma além da escola (TAFFAREL, 1985). Alguns fatores facilitadores desse processo são apontados por Alencar (1986):

- oportunidades de ter experiências em diversas áreas;
- abertura ao diálogo – questionamento;
- ambiente favorável à liberdade;
- valorização da mudança e da originalidade;
- reconhecimento social e encorajamento às ações do indivíduo criativo.

Outros autores trazem contribuições a estes aspectos. Paín (2009) indica que mais importante do que ensinar é desenvolver a capacidade do indivíduo de questionar, de elaborar reflexões críticas e de autonomia de pensamento. Complementando essa ideia, Fernández (2001) afirma que só a autoria de pensamento está diretamente vinculada à autonomia, numa relação mútua. Dessa maneira, aprender implica se desenvolver nas dimensões criativa e autônoma. Para cumprir estes princípios e finalidades, o professor então necessita planejar com cuidado suas aulas, os conceitos que irá utilizar, como introduzi-los, qual a relevância que estes temas terão na vida do aluno, o quanto a turma já conhece sobre o assunto, quais os procedimentos e atividades serão úteis nessa aprendizagem, que objetivos espera atingir e como avaliá-los.

Essas atitudes podem ser tomadas pelo professor, independente das dificuldades particulares de sua disciplina, como a falta de recursos, espaço ou desorganização da escola. Segundo os relatos do professor no campo, algumas de suas aulas ficam prejudicadas por ter que dividir a quadra e o pouco material com outro professor e sua turma no mesmo horário. “quando isso não acontece aí dá pra sistematizar a aula, tem parte teórica, parte prática, mas isso varia conforme a turma, o ano” (ENTREVISTA

COM O PROFESSOR, 2015). Ao realizar esta afirmação, sugere uma sistematização, um planejamento prévio, que não foi observado no período em que passei na escola. É interessante que profissionais de Educação Física estejam atentos para a dependência da quadra e dos materiais. Sua função é educar, independente de onde e com o quê. Em todo o Brasil, professores de física, biologia e química, por exemplo, ensinam seus conteúdos sem um laboratório e sem o material ideal.

Se o professor deseja que o aluno desenvolva um conhecimento que ainda não possui e que tenha realmente algum significado para sua vida, precisa renovar as ideias tradicionais pelos sentidos, valores e práticas que emergem da dinâmica sociocultural (BETTI, 2011). Talvez um momento de esclarecimento inicial por parte do professor antes de propor estas mudanças na aula seja interessante para facilitar o trabalho.

Esse poderia ser um momento onde o professor, junto com a turma, realmente esclarecesse tudo sobre o componente curricular, obviamente com um planejamento onde os alunos também possam opinar, pois se deve respeitar a cultura da escola e das turmas, mesmo que seja necessário confrontá-la. O professor poderá “gastar” uma ou duas aulas para esse momento inicial, mas que poderá nortear todo o ano letivo, fazer realmente a diferença nas suas aulas, e contribuir para o aumento do interesse e da motivação para aprender e não só jogar.

Aplicados à Educação Física no Ensino Médio, os princípios de uma aprendizagem significativa devem estar relacionados a uma compreensão e atuação das manifestações da cultura corporal. Betti e Zuliani (2002) afirmam que:

No Ensino Médio, a Educação Física deve apresentar características próprias e inovadoras, que considerem a nova fase cognitiva e afetivo-social atingida pelos adolescentes. Tal dever não implica em perder de vista a finalidade de integrar o aluno na cultura corporal de movimento. Pelo contrário, no Ensino Médio pode-se proporcionar ao aluno o usufruto dessa cultura, por meio das práticas que ele identifique como significativas para si próprio. (p. 76)

De acordo com os autores, para essa finalidade, os alunos devem ser integrados à esta cultura de quatro formas: afetiva, relacionado à prática de atividades de seu interesse; social, conforme a relevância do conteúdo em determinado contexto; cognitiva, por meio da aprendizagem de seus conceitos e conhecimentos; e motora, aprendendo, desenvolvendo e experimentando os movimentos típicos de cada atividade. Em resumo, o professor deverá encontrar um equilíbrio entre o conhecimento prévio do aluno e o que pode e deve ser ensinado. Essa concepção está de acordo com a proposta

dos PCN (BRASIL, 1998) que sugerem o ensino em três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal<sup>51</sup> e com fins para utilização dos conhecimentos adquiridos para a saúde e o lazer<sup>52</sup>.

A primeira conquista de um professor é aproximar dos interesses dos alunos os conhecimentos a serem trabalhados nas aulas e isso ocorrerá se estiver atento ao grupo. É necessário, portanto, que na elaboração dos planejamentos se leve em consideração os temas da Educação Física que estão mais relacionados ao universo em que vive o educando. O professor precisa conhecê-los a ponto de saber intervir nas definições dos conteúdos que serão traçados, trazendo informações essenciais para suas aulas.

Para Betti e Liz (2003), o ponto de vista dos alunos necessita ser considerado pelo professor, pois a alteridade<sup>53</sup> é um dos princípios pedagógicos que deve orientar a Educação Física, permitindo que esse tratamento contextualizado favoreça uma aprendizagem significativa ao estabelecer uma relação entre aluno e conteúdo. Portanto, as atividades práticas escolhidas pelo professor para ensinar os conteúdos planejados é que devem se adequar ao aluno e não o contrário. O professor, ao se manter rígido na escolha de atividades desinteressantes aos estudantes, pode continuar a afastá-los da disciplina.

Uma posição mais democrática na escolha dos diversos temas que compõem os conteúdos da Educação Física perante as expectativas dos alunos pode promover maior interesse deles pelas aulas, estimulando-os para a prática. Para esta mudança, Nista-Piccolo e Moreira (2012) entendem ser preciso que o professor consiga mediar entre os desejos expressos com os pontos necessários à educação e formação dos alunos. Agindo com bom senso, sendo capaz de aceitar mudanças em suas estratégias de ensino, sua intervenção poderá resultar numa ampliação do quadro de novas experiências corporais. A ideia é que as ações do professor possam contribuir para um aumento da adesão dos alunos na participação de suas aulas. E isso não se dá pela imposição autoritária, mas por meio do diálogo.

---

<sup>51</sup> Dimensões propostas pelos PCN (BRASIL, 1998), para que sejam trabalhados os conteúdos: conceitual, para que os alunos possam aprender conceitos sobre os conteúdos; procedimental, experimentando os procedimentos práticos; e atitudinal, desenvolvendo atitudes acerca de como fazer quaisquer atividades propostas respeitando sua individualidade e o grupo.

<sup>52</sup> Conforme preconiza o Currículo Mínimo (RIO DE JANEIRO, 2012).

<sup>53</sup> Gonzalez e Fensterseifer (2005) explicam que nesse sentido, deve-se entender a alteridade como o ser outro, o colocar-se ou constituir-se como outro. A alteridade pode ser considerada como um conceito a complementar à diversidade, indo além de uma noção apenas de quantidade. Sawaia (2001) complementa essa questão ao propor que se inclua o conceito de alteridade ao de cidadania, pois sob essa perspectiva, o conceito de cidadania é ampliado para além de igualdade de direitos apenas abstrata.

Dessa forma, só haverá aprendizagem quando houver significado no que se aprende. Só haverá interesse e participação se as propostas de atividades tiverem significado para os adolescentes. Ao sentirem prazer na prática dessas atividades, os alunos poderão incorporar os conhecimentos revelados nessas aulas e só assim darão importância a eles. A atribuição de significativo valor às aulas de Educação Física é resultado de uma participação mais ativa também por parte dos alunos.

A Educação Física deve estar alinhada com os propósitos educacionais, contribuindo para a formação do cidadão e para o desenvolvimento da autonomia. Esses objetivos são alcançados quando, diante das atividades corporais, alunas e alunos são capazes de eleger, promover, organizar e avaliar a própria participação ou de outros nas atividades típicas da cultura corporal de movimento e com diferentes objetivos: saúde, aptidão física, estética, inserção sociocultural, competição esportiva e outros aspectos.

Uma prática pedagógica que não respeite a inclusão, a diversidade e a aprendizagem significativa não contribui significativamente para a compreensão de conceitos e fundamentos, o desenvolvimento da habilidade de aprender ou para uma formação cidadã e autônoma. Apenas um ser dotado de autonomia de pensamentos pode dar opinião a respeito das situações adversas que ocorrem na sociedade e na vida, além de questioná-las, discuti-las, refleti-las criticamente e transformá-las. A Educação Física no Ensino Médio, como parte da educação básica do cidadão, não pode se eximir dessas responsabilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados da pesquisa de campo trouxeram muitas informações sobre os processos de exclusão e sobre os diferentes níveis de participação de alunas nas aulas de Educação Física. O estudo deste caso verificou a ocorrência de dois principais motivos para a não participação: a exposição e a motivação. Sobre as exclusões, as razões principais foram questões de gênero, que por sua vez também se relacionam com os motivos citados.

Ficou clara a existência de uma relação direta entre gênero, seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos, participação e exclusão na Educação Física. Portanto, é necessário que haja uma prática educativa de enfrentamento das desigualdades que excluem e de valorização da diversidade, possibilitando o diálogo e a convivência na mediação destas divergências. Juntamente com essa observação, as discussões e análises sobre os dados do campo, num diálogo com a literatura acadêmica sobre estes temas, apontam também para a necessidade de se organizar e planejar aulas onde a aprendizagem seja significativa.

As aulas precisam atender às múltiplas manifestações da cultura corporal, compreendendo as mais diferentes abordagens conforme o contexto onde o professor está inserido. Desta forma, haverá possibilidades que o docente poderá estimular e aprofundar. Não dar a devida importância à reflexão sobre os problemas das aulas, às propostas e orientações existentes e à contextualização pode implicar em uma visão reduzida do papel da disciplina e de seu próprio trabalho como educador. Esse fato poderá conduzir boa parte de uma aula em práticas e movimentos sem sentido, repetitivos e sem objetivos.

Ressalto que as discussões realizadas neste estudo não se configuram como “soluções” para o problema encontrado. Não se trata de uma tarefa fácil e a responsabilidade não é unicamente do professor, pois quem deseja desenvolver suas aulas de forma mais inclusiva, respeitando as múltiplas dimensões de corpo e movimento, não lida apenas com as questões que surgem na quadra naquele momento, estará na verdade, enfrentando culturas e tradições históricas e hegemônicas de toda uma sociedade influenciada pelas construções sócio-culturais de gênero que refletem na aula de Educação Física e na escola como um todo.

Por fim, lembro que embora as dificuldades sejam muito grandes, existem possibilidades. A docência na Educação Física pode ser posta em prática como algo que vai muito além da aplicação de exercícios e jogos. Com o objetivo de primeiro formar cidadãos críticos, a disciplina deve assumir a responsabilidade de formar indivíduos capazes de se posicionar criticamente diante dos diferentes componentes da cultura corporal de movimento.

Dessa forma, as aulas podem avançar num conhecimento que traga discussões que complementem a cultura esportiva no Ensino Médio, não apresentando apenas momentos de descontração e relaxamento aos alunos dessa fase. A Educação Física deve, portanto, estar vinculada à uma proposta pedagógica com objetivos educacionais realmente voltados para a formação do cidadão. Assim, é necessária e urgente uma Educação Física para todos, sem distinção, pois não há uma cidadania de fato sem a inclusão.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice. **Criatividade e ensino**. Psicologia, ciência e profissão – 1986.

\_\_\_\_\_. **Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. 2007, Vol. 23 n. especial, pp. 045-049.

ALENCAR, Eunice; FLEITH, Denise. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Brasília: UNB, 2003.

ALTMANN, Helena; SOUSA, Eustáquia. **Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/1999.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia. **Gênero na prática docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”?** Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais - Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n.113, 2001.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, A. **Aprendizagem significativa na Educação Física: conhecimentos prévios**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 16 - Nº 160, 2011.

ARAÚJO, D. **Corpo e movimento na educação**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

ASSIS, S. **Reinventando o esporte: possibilidades de prática pedagógica**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2010.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte - 1(1):73-81. São Paulo, 2002.

BETTI, M.; LIZ, T. **Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do Ensino Fundamental**. Motriz, Rio Claro, v.9, n.3, p.135–142, set./dez. 2003.

BETTI, M.; KUNZ, E; ARAÚJO, L. C. G; SILVA, E. G. **Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física**. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-53, 2007.

BETTI, M. **O que se ensina e o que pode ser ensinado. A pedagogização dos conteúdos da Educação Física: tradição e renovação**. In: Educação Física escolar: dilemas e práticas. Revista Salto para o Futuro. Ano XXI, Boletim 12, set. 2011.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3ª edição, Ijuí: Unijuí, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 20/6/2014.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRITO, Leandro. **Inclusão em educação, gênero e sexualidade: um estudo de caso**. UFRJ – dissertação de mestrado, 2013.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CEPESC. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Brasília : SPM, 2009.

CHICATI, K. **Motivação nas aulas de educação física no Ensino Médio**. Revista da Educação Física/UEM Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

COIMBRA, Silvia. **A interferência dos processos avaliativos no cotidiano lúdico escolar**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COLDEBELLA, A.; LORENZETTO, L.; COLDEBELLA, A. **Práticas Corporais alternativas: formação em Educação Física**. Motriz, Rio Claro, v.10, n.2, p.111-122, mai./ago. 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.



COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart. **A Educação Física e a Coeducação: igualdade ou diferença?** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002.

CURY, Augusto. **A ditadura da beleza e a revolução das mulheres.** São Paulo: Arqueiro, 2007.

DAÓLIO, Jocimar. **A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em "antas".** In: Cultura: educação física e futebol. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, p. 107-122.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e o Conceito de Cultura.** Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Da Cultura do Corpo.** Campinas: Papirus, 2011.

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. **A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais.** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, 2001.

DARIDO, S. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S.; SOUZA JUNIOR, O. **Para Ensinar Educação Física.** 6ª edição. Campinas: Papirus Editora, 2010.

DARIDO, S.; RANGEL, I. **Educação Física na Escola – implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DENZIN, N.; LINCOLN Y. **O planejamento das pesquisas qualitativas: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE ROSE JUNIOR, Dante. **Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência – uma abordagem multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

DEVIDE, Fabiano. **Gênero e mulheres no esporte: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos.** Ijuí: Unijuí, 2005.

DEVIDE, Fabiano; LOUZADA, Mauro. **Educação Física escolar, coeducação e gênero: mapeando representações de discentes.** Movimento - Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 123-140, setembro/dezembro de 2006.

DEVIDE, Fabiano; ANDRADE, Elisângela Borges de. **Auto-exclusão nas aulas mistas de Educação Física escolar: representações de alunas do Ensino Médio sob enfoque de gênero.** FIEP Bulletin, Foz do Iguaçu, v. 76, p. 318-321, 2006.

DEVIDE, Fabiano; LOUZADA, Mauro; VOTRE, Sebastião. **Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, p. 55-68, jan. 2007.

DEVIDE, Fabiano; OSBORNE, Renata; SILVA, Elza; FERREIRA, Renato; SAINTCLAIR, Emerson; NERY, Luiz. **Estudos de gênero na Educação Física Brasileira.** Motriz, Rio Claro, v.17 n.1 p.93-103, jan./mar. 2011.

DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente do corpo.** São Paulo: Perspectiva, 1984.

EISENSTEIN, Evelyn. **Adolescência: Definições, Conceitos e Critérios.** Adolescência & Saúde - volume 2 nº 2 junho 2005.

ELIAS, N. e DUNNING, E. **A busca da excitação.** Lisboa: Difel, 1992.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FLECK, S. J.; KRAEMER, W. J. **Fundamentos do treinamento de força muscular.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro – teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1989.

FRÓIS, Érica; MOREIRA, Jacqueline; STENGEL, Márcia. **Mídias e a imagem corporal na adolescência: o corpo em discussão.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 1, p. 71-77, jan./mar. 2011.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Phorte, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GOELLNER, S. V. **Gênero, Educação Física e esportes.** In: VOTRE, S. B. (Org.). Imaginário e representações sociais em Educação Física, esporte e lazer. Rio de Janeiro: UGF, 2001. p. 215-227.

\_\_\_\_\_. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica.** Ijuí: Unijuí, 2003.

GÓIS JÚNIOR, E.; GARCIA, A. **A eugenia em periódicos da Educação Física brasileira (1930-1940).** R. da Educação Física/UEM Maringá, v. 22, n. 2, p. 247-254, 2. trim. 2011.

GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo. **Dicionário crítico de Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 2005.

GUEDES, D. P. e GUEDES, J. E. **Controle do Peso Corporal: Composição Corporal Atividade Física e Nutrição**. Londrina: Midiograf, 1996.

HEIDEMANN, Miriam. **Adolescência e Saúde uma Visão Preventiva**. Petrópolis: Vozes, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IVENICKI, A.; CANEN A. G. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

JACÓ, Juliana Fagundes. **A não-participação de adolescentes nas aulas de Educação Física sob a perspectiva de gênero**. Unicamp - Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 23 a 26 de agosto de 2010. Campinas.

\_\_\_\_\_. **Educação Física escolar e gênero: diferentes maneiras de participar das aulas**. Universidade Estadual de Campinas – dissertação de mestrado, 2012.

KELLER, V.; BASTOS, C. **Aprendendo a aprender: introdução a metodologia científica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

KNIJNIK, Jorge. **A Mulher Brasileira e o Esporte – seu corpo, sua história**. São Paulo: Mackenzie, 2003.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

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

MAIA, M. V. C. M. **“Rios sem discurso”: reflexões sobre a agressividade da infância na contemporaneidade**. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2005.

MAIA, M. V. C. M.; BITTENCOURT, M. I. **Do carrinho de rolimã ao vídeo game: reflexões sobre a criatividade e a autoria de pensamento na contemporaneidade**. Vivência (UFRN), v. 31, p. 111-120, 2006.

MAIA, M. V. C. M.; GOLDEMBERG, S. C.; HALLAK, M. I. **Jogos e espaço lúdico: uma análise a partir de observações no espaço do Criar e Brincar**. Seminário Internacional Inclusão e Participação 3. Rio de Janeiro, 2013.

MAIA, M. V. C. M.; AMARAL, A. A. **O lúdico como instrumento de construção de vínculos com o mundo: reflexões sobre a relação dos alunos com altas habilidades/superdotação e o processo de ensino-aprendizagem**. Ideación (Valladolid. Internet), v. 1, p. 208-226, 2012.

MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M. **“Eu não sou criativo!” Como acabar com mitos dentro da sala de aula.** XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2013.

MARTINELLI, Camila; MÉRIDA, Marcos; RODRIGUES, Graciele; GRILLO, Denise; SOUZA, Janísio. **Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2006, 5(2):13-19.

MARZINEK, A. **A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física.** Brasília, 2004. 88 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília.

MATARUNA, L. **Imagem Corporal: noções e definições.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 10 - Nº 71, 2004.

MATTOS, Mauro Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física na Adolescência – construindo o conhecimento na escola.** São Paulo: Phorte, 2007.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MENDES, A. R.; DOHMS, K. P.; LETTNIN, C. C.; ZACHARIAS, J.; MOSQUERA, J. M.; STOBÄUS, C. D. **Autoimagem, Autoestima e Autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência.** IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul. Anais. Caxias do Sul. p. 1- 13, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MEYER, Dagmar E. **Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais.** Revista Brasileira de Enfermagem, v. 57, n. 1, p. 13-18, 2004.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28º ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M.; ANDRADE, E.; SOUZA, E. **Intervenção visando a auto-estima e a qualidade de vida dos policiais civis do Rio de Janeiro.** Ciência saúde coletiva. Rio de Janeiro, v. 14, n.1, fev 2009.

MOREIRA, M. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Currículum, La Laguna, Espanha, 2012.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade.** In: ENRICONE, Délcia. Ser professor. 6ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NAHAS, M. V. **Atividade Física, Aptidão Física & Saúde.** Florianópolis: Material Didático, 1997.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Esporte para a vida no Ensino Médio.** São Paulo: Telos Editora, 2012.

OLIVEIRA, M.; PAIXÃO, J. **Prática desportiva feminina: análise histórica de sua trajetória e implicações no âmbito das aulas de Educação Física escolar.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 14 - N° 141, 2010.

OUTEIRAL, J. **Adolescer.** Rio de Janeiro: Revinter, 2ª edição, 2003.

PAÍN, S. **Subjetividade e Objetividade - relação entre desejo e conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2009.

RANGEL-BETTI, Irene Conceição. **Educação Física escolar: a preparação discente.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas: 16 (3):158-167 Maio/1995.

\_\_\_\_\_. **Esporte na escola: mas é só isso professor?** Motriz, v.1,n.1, p.25-31,1995.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2012. Rio de Janeiro.

ROSEMBERG, F. **A Educação Física, os esportes e as mulheres: balanço da bibliografia brasileira.** In: Romero, E. (org.) Corpo, mulher e sociedade. Campinas: Papirus, 1995. P. 271 – 308.

RUSSO, R. **Imagem corporal: construção através da cultura do belo.** Movimento & Percepção, Espírito Santo de Pinhal, v.5, n.6, p.80-90, 2005.

SANDSTROM, Carl Ivar. **A psicologia da infância e da adolescência.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor.** 3ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Dialogando sobre Inclusão em Educação: contando casos (e descasos).** Curitiba: CRV, 2013.

SAMULSKI, D. **Psicologia do esporte: conceitos e novas perspectivas.** 2ª edição. Barueri: Manole, 2009.

SAMULSKI, Dietmar; NOCE, Franco; COSTA, Varley. **Principais correntes de estudo da criatividade e suas relações com o esporte.** Revista Movimento, 2001.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Por que investigar as questões de Gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer?** Motrivivência, Florianópolis, nº 19, p. 79-86, dezembro. 2002.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo: as energias construtivas da psiquê**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Porto Alegre: Educação e realidade, 1995.

SILVA, G.; LANGE, E. Imagem corporal: **A percepção do conceito em indivíduos obesos do sexo feminino**. *Psicol. Argum.* 2010 jan./mar., 28(60), 43-54.

SILVA, K. R. X.; SALGADO, S. S. **Construindo culturas de inclusão nas aulas de Educação Física numa perspectiva humanista**. *Arquivos em Movimento*, v.1, n.1, p. 45-53, 2005.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física; raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Hadamo Fernandes. **Educação Física no Ensino Médio: só para rapazes?** Monografia. Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

STIGGER, Marcos Paulo. **Educação Física, Esporte e Diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

STOKOE, P. e HARF, R. **Expressão corporal na pré-escola**. 2ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 1987.

TAFFAREL, Celi. **Criatividade nas aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1985.

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias. **Educação Física Escolar – Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

TAVARES, M. C. **O dinamismo da imagem corporal**. São Paulo: Phorte Editora, 2007.

TEIXEIRA, F.; FREITAS, C.; CAMINHA, I. **A beleza feminina como poder: desvendando outros sentidos para a construção estética de si**. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 485-500, abril/junho 2014.

TESCH, Mariana. **A necessidade da criatividade na educação básica: entraves e possibilidades**. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

TOMAZELLI, Lorrene Pontes. **Coeducação e Gênero: relações por meio das brincadeiras e do lúdico**. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VIEIRA, Camila Nagem Marques. **Educação Estética e o Espaço Escolar: O Brincar**

**no contexto da dificuldade de aprendizagem.** Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **A imaginação e a arte na infância.** Lisboa: Relógio d'água, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso - Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como Aprender e Ensinar Competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

## **APÊNDICE**

### **ANEXOS**

**Anexo 1:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais e Professores

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

##### **Meninas na Educação Física: exclusões e participações no Ensino Médio.**

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Pesquisador: Américo Rodrigues da Costa Júnior

(21) 98511-7806 junior\_ef3@yahoo.com.br

Conselho de Ética em Pesquisa do LUPEA: 00601212.7.0000.5260

#### **Resumo da Pesquisa:**

Essa pesquisa, parte do estudo efetuado pelo LUPEA-UFRJ, tem por objetivo compreender de que forma ocorrem os processos de exclusão e não-participação das alunas do Ensino Médio nas aulas de Educação Física. Estas observações serão realizadas em um colégio estadual, localizado no bairro Miguel Couto, no município de Nova Iguaçu - RJ. As entrevistas e questionários semiestruturados com professores e alunas desta instituição serão gravados em áudio. Haverá igualmente o registro em diário de campo do cotidiano escolar das turmas selecionadas como sujeitos desta pesquisa. A escolha das alunas a serem entrevistadas será efetuada a partir das observações realizadas nas aulas. A participação dos professores e alunos nesta pesquisa será voluntária e gratuita, podendo os mesmos pedirem para sair da mesma a qualquer momento. Todos os registros feitos durante as entrevistas e observações são confidenciais e estarão disponíveis apenas ao pesquisador e coordenador da pesquisa e se utilizadas para qualquer fim acadêmico, congresso ou apresentação de trabalho, todas as informações que possam revelar identificação dos participantes serão descaracterizadas. Para qualquer esclarecimento que se faça necessário os pesquisadores



estarão à disposição pelo e-mail junior\_ef3@yahoo.com.br ou mariavitoriam Maia@gmail.com, ou em contato com o pesquisador Américo Rodrigues da Costa Júnior pelo telefone (21) 98511-7806.

Não haverá risco para qualquer participante desta pesquisa porque não se perguntará dados pessoais que possam trazer riscos para o vínculo empregatício dos sujeitos desta pesquisa e igualmente não haverá nenhuma pergunta que possa causar danos emocionais. As observações serão feitas levando-se em conta a neutralidade do observador pesquisador, posto ele não estar atuando no trabalho cotidiano do professor a ser observado, somente registrando aquilo que estiver dentro do âmbito da pesquisa a ser realizada.

O tempo previsto de observação do pesquisador nesta Instituição será durante o segundo e terceiro bimestres do ano letivo de 2015 para que se possa realizar observações e entrevistas. Todas as observações serão feitas nas aulas de Educação Física e será cumprido toda e qualquer exigência que constar no calendário escolar, tais como feriados, festas comemorativas, conselhos de classe etc.

Os benefícios que esta pesquisa poderá trazer para esta Instituição assim como para outras que porventura venham a ter acesso à dissertação de Mestrado do pesquisador será a discussão de uma questão relevante para a prática pedagógica, que contribua para a superação de barreiras sócio-culturais de gênero, possibilitando a promoção de atividades de inclusão na disciplina de Educação Física.

### **Direitos e garantias**

1. Será feito no final da pesquisa um feedback com professores e alunos do colégio.
2. Será garantido o anonimato dos professores e alunos participantes desta pesquisa no ato da redação da dissertação de Mestrado do pesquisador.
3. Será garantido o anonimato dos professores e alunos participantes desta pesquisa no ato de se apresentar em congressos e publicações trabalhos. Utilizaremos para divulgação dos resultados a palavra Sujeito 1, Sujeito 2 e para a instituição Escola 1 e etc.
4. Será entregue aos colégios, uma cópia da dissertação final do pesquisador.

### **Uso de imagem**

Esta pesquisa utilizará como forma de registro a gravação em áudio. Para tanto haverá um autorização diferente desta que será anexada a este documento. (Termo de consentimento de armazenamento em banco de dados)

Para qualquer esclarecimento que se faça necessário os pesquisadores estarão à disposição pelo e-mail junior\_ef3@yahoo.com.br, ou em contato com o pesquisador pelo telefone (21) 98511-7806.

Eu, \_\_\_\_\_,  
professor(a) ou responsável pelo(a) aluno(a) do Colégio Estadual Vicentina Goulart, sei que farei parte da pesquisa efetuada pelo pesquisador Américo Rodrigues da Costa Júnior, aluno do Programa de Pós - graduação em Educação da UFRJ.

Esclareço que li as informações, que as mesmas foram lidas para mim, em voz alta, pelo pesquisador, e que as aceitei e entendi plenamente.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do participante da pesquisa

**Anexo 2:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as alunas.

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **Meninas na Educação Física: exclusões e participações no Ensino Médio.**

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade  
Federal do Rio de Janeiro

Pesquisador : Américo Rodrigues da Costa Júnior

(21) 98511-7806 – junior\_ef3@yahoo.com.br

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Vitoria Campos Mamede Maia

(21) 98728-2400 – mariavitoriam Maia@gmail.com

Conselho de Ética em Pesquisa do LUPEA: 00601212.7.0000.5260

Esta pesquisa irá trabalhar com observações e entrevistas durante as aulas da disciplina de Educação Física. Algumas alunas foram escolhidas indicadas pelo(a) professor(a) e a partir de nossas observações iniciais. Uma delas foi você.

Você tem o direito de dizer não se não quiser participar dessa pesquisa.

Caso você queira participar, eu estarei nas suas aulas de Educação Física, observando como sua turma e você participam das aulas, e depois farei uma entrevista com você sobre sua participação nas aulas de Educação Física e a sua opinião sobre algumas questões.

Suas opiniões são muito importantes para a minha pesquisa.

Preciso que você assine dizendo que você aceitou participar da nossa pesquisa dentro do colégio que você estuda.

Eu, \_\_\_\_\_,  
aluna do Colégio \_\_\_\_\_  
sei que farei parte da pesquisa efetuada pelo pesquisador Américo Rodrigues da Costa Júnior, aluno do Programa de Pós - graduação em Educação da UFRJ. Esclareço que li

as informações, que as mesmas foram lidas para mim, em voz alta, pelo Pesquisador e que as aceitei e entendi plenamente.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome e assinatura do participante da pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO DE ARMAZENAMENTO EM BANCO DE DADOS**

**Meninas na Educação Física: exclusões e participações no Ensino Médio.**

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Pesquisador : Américo Rodrigues da Costa Júnior

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Vitória Campos Mamede Maia

Conselho de Ética em Pesquisa 00601212.7.0000.5260 - LUPEA

Essa pesquisa, parte do estudo efetuado pelo LUPEA-UFRJ, tem por objetivo compreender de que forma ocorrem os processos de exclusão e não-participação das alunas do Ensino Médio nas aulas de Educação Física. Estas observações serão realizadas em um colégio estadual, localizado no bairro Miguel Couto, no município de Nova Iguaçu - RJ. As entrevistas e questionários semiestruturados com professores e alunas desta instituição serão gravados em áudio. Haverá igualmente o registro em diário de campo do cotidiano escolar das turmas selecionadas como sujeitos desta pesquisa. A escolha das alunas a serem entrevistadas será efetuada a partir das observações realizadas nas aulas. A participação dos professores e alunos nesta pesquisa será voluntária e gratuita, podendo os mesmos pedirem para sair da mesma a qualquer momento. Todos os registros feitos durante as entrevistas e observações são confidenciais e estarão disponíveis apenas ao pesquisador e coordenador da pesquisa e se utilizadas para qualquer fim acadêmico, congresso ou apresentação de trabalho, todas as informações que possam revelar identificação dos participantes serão descaracterizadas. Para qualquer esclarecimento que se faça necessário os pesquisadores estarão à disposição pelo e-mail [junior\\_ef3@yahoo.com.br](mailto:junior_ef3@yahoo.com.br) ou [mariavitoriam Maia@gmail.com](mailto:mariavitoriam Maia@gmail.com), ou em contato com o pesquisador Américo Rodrigues da Costa Júnior pelo telefone (21)98511-7806.

Eu estou de acordo com a utilização e manutenção dos dados obtidos durante a pesquisa, sejam eles dados, imagens, gravações e entrevistas no banco de dados do

estudo descrito acima. Eu fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo da pesquisa, aos procedimentos aos quais eu me submeterei e os possíveis riscos envolvidos na minha participação (TCLE). Os pesquisadores me garantiram a confidencialidade dos dados obtidos e que, se utilizados para apresentações acadêmicas ou científicas, serão devidamente descaracterizados.


Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado e concordo com minha participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_


---

Nome e assinatura do sujeito a conceder a autorização

#### Anexo 4: Roteiro das observações realizadas na pesquisa de campo.


	Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ
	<b>Meninas na Educação Física: exclusões e participações no Ensino Médio.</b>
	Responsável: Américo Rodrigues da Costa Júnior
<b>CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS EM RELAÇÃO ÀS ALUNAS:</b>	
Grau de participação;	
Formas de participação;	
Processos de exclusão ou auto-exclusão;	
Interação entre as alunas;	
Características das alunas mais ativas;	
Características das alunas menos participativas;	
A relação das alunas com o professor;	
O que as alunas fazem ao não participar.	
<b>CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS EM RELAÇÃO AO PROFESSOR:</b>	
Relacionamento com a turma;	
Diferenças no relacionamento com alunos(as) participantes e não-participantes;	
A forma como organiza e desenvolve a aula;	
Conteúdos selecionados;	
Postura inclusiva e coeducativa.	
<b>CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS EM RELAÇÃO ÀS TURMAS E ÀS AULAS:</b>	
Quantidade total de alunos e a proporção numérica entre meninos e meninas;	
A faixa etária média da turma;	
A interação entre os grupos de alunos e alunas;	
A relação da turma com o professor;	
O grau de participação da turma nas aulas, de forma geral.	

**Anexo 5: Roteiro das entrevistas realizadas com as alunas.**

	<p>Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ</p> <p><b>Meninas na Educação Física: exclusões e participações no Ensino Médio.</b></p> <p>Responsável: Américo Rodrigues da Costa Júnior</p>
<p><b>ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS ALUNAS</b></p>	
<p><b>PERGUNTAS</b></p>	<p><b>OBJETIVO</b></p>
<p>Qual a sua idade?</p>	<p>Levantamento de informações pessoais básicas.</p>
<p>Há quanto tempo estuda na escola?</p>	
<p>Como é a sua relação com atividades físicas e/ou esportivas fora da escola? Você pratica alguma atividade? Qual(is) atividade(s) você tem mais interesse?</p>	
<p>Como é sua relação com as outras meninas? E a relação entre elas?</p>	<p>Levantamento de informações sobre a escola, a turma, o professor e a aula de Educação Física.</p>
<p>Como é a sua relação com o professor?</p>	
<p>Como é a interação das meninas com os meninos na aula?</p>	
<p>Como costumam ser as aulas? Quais são as atividades que mais ocorrem?</p>	
<p>O quê você poderia dizer sobre a atuação do professor? Cite pontos negativos e pontos positivos conforme sua opinião.</p>	
<p>Como costuma ocorrer a participação das meninas em geral?</p>	
<p>Comente sobre os motivos que você acha que elas têm para não participar.</p>	
<p>Como costuma ocorrer a sua participação nas aulas? Como era no Ensino Fundamental?</p>	
<p>Comente sobre a(s) atividade(s) que você mais participa e a(s) que menos participa.</p>	
<p>O quê você costuma fazer quando não está participando? Por quê?</p>	
<p>Qual(is) é(são) o(s) seu(s) motivo(s) para não participar? O quê lhe motiva a participar? Comente sobre estes motivos.</p>	
<p>Que atividade(s) você gostaria que fosse(m) trabalhada(s) nas aulas?</p>	
<p>Dê sua opinião sobre o fato de algumas atividades serem consideradas masculinas e outras femininas.</p>	
<p>Dê uma nota de 0 a 10 para a sua participação nas aulas e justifique a mesma.</p>	
<p>Você se sente incluída nas aulas? Por quê?</p>	



**Anexo 6: Roteiro da entrevista realizada com o professor.**

	<p>Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ</p> <p><b>Meninas na Educação Física: exclusões e participações no Ensino Médio.</b></p> <p>Responsável: Américo Rodrigues da Costa Júnior</p>
<b>ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>OBJETIVO</b>
Qual a sua idade?	Levantamento de informações pessoais básicas.
Há quanto tempo se formou e onde se formou?	
Há quanto tempo trabalha nesta escola?	
Comente sobre suas aulas: que atividades costuma desenvolver, como ocorre seu planejamento e a organização da aula.	Levantamento de informações sobre a escola, a turma, o professor e a aula de Educação Física.
Quais são suas principais referências teóricas?	
Quais seriam os pontos positivos e os pontos negativos nas suas aulas nesta escola? Comente sobre as dificuldades que você enfrenta.	
Comente sobre sua relação com as turmas desta pesquisa.	
Comente sobre a participação das meninas na aula, sua relação com as meninas que não costumam participar e as ferramentas que utiliza para tentar reverter essa questão. Como tudo isso influencia o desenvolvimento das aulas?	
Qual(is) é(são) o(s) principal(is) motivo(s) para a não participação? Comente sobre eles.	
Você se vê como um professor que promove a inclusão? Justifique.	