

Autoexclusão Educação Física Realidade

Carlos Figueiredo Silva

Este livro apresenta três estudos realizados no programa de pós-graduação em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira. Inseridos na linha de pesquisa Atividade Física, Cultura e Sociedade, os trabalhos refletem sobre as dificuldades encontradas por professores na participação de discentes nas aulas práticas da Educação Física. O primeiro trabalho focaliza o Ensino Superior; o segundo e o terceiro, o Ensino Médio.



Educação Física

Carlos Figueiredo Silva

Autoexclusão

Realidade

Autoexclusão Educação Física Realidade



Carlos Figueiredo Silva

Organizador



AUTOEXCLUSÃO
EDUCAÇÃO FÍSICA
REALIDADE

Carlos Alberto Figueiredo da Silva (Organizador)

Niterói
2021



Editora Equalitas

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Autoexclusão : educação física : realidade [livro eletrônico] / [organizador Carlos Alberto Figueiredo da Silva]. -- Niterói, RJ : Ed. dos Autores, 2021.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-22151-0

1. Discriminação contra mulheres 2. Discriminação de gênero na escola 3. Educação física - Estudo e ensino 4. Educação física (Ensino médio) 5. Ensino superior 6. Esportes 7. Exclusão escolar 8. Exclusão social 9. Prática de ensino 10. Professores - Formação I. Silva, Carlos Alberto Figueiredo da.

21-65624

CDD-796.0701

Índices para catálogo sistemático:

1. Autoexclusão : Prática escolar : Educação física
796.0701

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

COPYRIGHT

ISBN: 978-65-00-22151-0

Carlos Alberto Figueiredo da Silva
Editor

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Attribution 3.0



AUTOEXCLUSÃO - EDUCAÇÃO FÍSICA - REALIDADE

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Dr. André Guedes (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Dr. José Teixeira de Seixas Filho (FIPERJ, Brasil)
Dr^a Martha Copolillo (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Dr. Mauricio Murad (Universidade Salgado de Oliveira, Brasil)
Dr. Sebastião Josué Votre (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Dr. Gustavo Paipe (Universidade Pedagógica, Moçambique)
Dr. Jose Pedro Sarmiento (Universidade do Porto, Portugal)
Dr. Leonardo Mataruna-Dos-Santos (Canadian University of Dubai, UAE)
Dr^a Carla Rocha Araújo (Universidade Federal do Pará, Brasil)
Dr^a Grit Kirstin Koeltzsch (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)



Editora Equalitas

contato@editoraequalitas.com.br
<https://www.editoraequalitas.com.br/>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
O FENÔMENO DO AFASTAMENTO DE DISCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS AULAS PRÁTICAS	9
<i>Habilidades e competências na educação</i> 13	
<i>Habilidades e competências na formação de professores de educação física</i> 18	
<i>O diverso, o diferente e o idêntico no contexto da educação física</i> 22	
<i>A desmotivação na educação física escolar</i> 29	
<i>Violência e educação</i> 33	
<i>A violência na educação física escolar</i> 36	
<i>A violência nas universidades: a violência simbólica do trote</i> 38	
<i>Bullying</i> 42	
<i>Caminhos metodológicos</i> 47	
<i>Os achados</i> 52	
<i>Discutindo resultados</i> 70	
<i>Conclusão</i> 83	
<i>Referências</i> 87	
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: PROJETO COLETIVO	98
<i>Caminhos metodológicos</i> 98	
<i>Análise dos dados</i> 106	
<i>Sobre as categorias</i> 110	
<i>Elaboração da proposta de intervenção</i> 140	
<i>Aplicação do projeto</i> 148	
<i>Análises da observação participante</i> 150	
<i>Considerações finais</i> 169	
<i>Referências</i> 176	
RELAÇÕES ENTRE DESIGUALDADES DE GÊNERO E AUTOEXCLUSÃO DE ALUNAS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	196
<i>A exclusão do esporte e as relações de gênero</i> 196	
<i>A educação física no ensino médio</i> 201	
<i>A influência dos esportes na educação física escolar</i> 204	
<i>Gênero e educação física escolar</i> 209	
<i>As relações de gênero na educação física escolar</i> 213	
<i>Coeducação</i> 218	
<i>Caminhos metodológicos</i> 223	
<i>Análise e discussão dos resultados</i> 231	
<i>Considerações finais</i> 277	
<i>Referências</i> 280	
ÍNDICE REMISSIVO	290
AUTORES	292

Se o indivíduo não quisesse ou não estivesse determinado a se movimentar; pouco conheceria. Se nada lhe resistisse, conheceria menos ainda, não suspeitaria de qualquer existência, nem mesmo teria a ideia de si.

Maine de Biran (1799)

[...] agora não apenas sei que existo na medida em que sou alguma coisa que pensa, mas apresenta-se também ao meu espírito uma certa ideia da natureza corpórea; o que faz com que eu duvide se esta natureza pensante que existe em mim, ou antes, pela qual eu sou o que sou, é diferente dessa natureza corpórea, ou mais, se ambas não são uma mesma coisa. E presumo, aqui, que ainda não tenho conhecimento de nenhuma razão que me convença de uma coisa mais do que outra [...]

(René Descartes. Excerto da 4ª meditação)

APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta três estudos realizados no programa de pós-graduação em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira. Inseridos na linha de pesquisa Atividade Física, Cultura e Sociedade, os trabalhos refletem sobre as dificuldades encontradas por professores na participação de discentes nas aulas práticas da Educação Física. O primeiro trabalho focaliza o Ensino Superior; o segundo e o terceiro, o Ensino Médio.

Em *O fenômeno do afastamento de discentes de educação física das aulas práticas*, Patrícia do Amaral, Carlos Alberto Figueiredo da Silva, Giannina do Espírito-Santo e Renata Osborne discorrem sobre as dificuldades encontradas, por alguns discentes, em realizar determinadas atividades e outros que se recusam a participar das aulas. Este fato foi motivador para o estudo e gerou a seguinte questão: que motivos podem contribuir no afastamento dos discentes em licenciatura em Educação Física das aulas práticas durante a formação acadêmica? Os objetivos do estudo foram: i) analisar os fatores que levam os discentes de educação física de uma universidade privada no estado do Rio de Janeiro a não participarem das aulas práticas; ii) identificar as expectativas e o interesse de participação dos alunos em relação às aulas práticas; iii) mapear as variáveis que podem contribuir na não participação dos alunos nas aulas práticas; iv) apontar as disciplinas de maior importância e as disciplinas que apresentam desmotivação, na visão dos discentes, em sua formação; e v) verificar o entendimento de prática na preparação profissional dos graduandos. Trata-se de um estudo de caso, com característica descritiva e uma abordagem quantitativa.

O segundo trabalho *Proposta de intervenção na educação física escolar do ensino médio: projeto coletivo*, de Rachel Pereira Pardal

Ciaravolo, Carlos Alberto Figueiredo da Silva, Roberto Ferreira dos Santos e Adriana Martins Correia, apresenta uma análise de um projeto de intervenção em aulas práticas de Educação Física escolar em uma turma de primeira série do Ensino Médio. Para cumprir o propósito do estudo, foi elaborado um projeto coletivo de intervenção caracterizado pela aplicação prática em trinta e quatro aulas durante o primeiro semestre do ano de 2017. Trata-se de um estudo qualitativo cujo referencial teórico metodológico foi apoiado na pesquisa-ação.

O terceiro trabalho *Relações entre desigualdades de gênero e autoexclusão de alunas das aulas de Educação Física no Ensino Médio* de Simone Berto da Costa, Carlos Alberto Figueiredo da Silva, Roberto Ferreira dos Santos e Ricardo Ruffoni, aborda que ao passar dos anos, e principalmente ao chegar ao Ensino Médio, é notável que nem todos os alunos encontram-se inseridos e participam efetivamente das aulas. Ao analisar este fenômeno de maneira ainda mais detalhada, percebe-se que, dentre esta parcela de alunos que se encontra afastada das aulas, existe uma maior incidência de meninas. O estudo teve como objetivo discutir a influência das desigualdades de gênero no processo de autoexclusão de alunas das aulas de Educação Física no Ensino Médio. Trata-se de um estudo qualiquantitativo, com aporte do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Boa leitura!

Carlos Alberto Figueiredo da Silva

O FENÔMENO DO AFASTAMENTO DE DISCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS AULAS PRÁTICAS

Patricia do Amaral

Carlos Alberto Figueiredo da Silva

Giannina do Espírito-Santo

Renata Osborne

Durante alguns anos, a partir da observação das aulas práticas de Ginástica Artística em uma universidade particular, foi possível perceber as dificuldades encontradas, por alguns alunos, em realizar determinados exercícios e outros que se recusavam a participar das aulas. Este fato foi motivador para o desenvolvimento deste estudo e gerou a seguinte questão: que motivos podem contribuir no afastamento dos discentes de educação física das aulas práticas durante sua formação acadêmica?

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 permitiu uma ampliação dos cursos de graduação, o que favoreceu uma democratização do acesso ao ensino superior. As décadas de 1990 e 2000 foram marcadas pelo aumento das Instituições de Ensino Superior pelo país com a diminuição das barreiras para o ingresso ao ensino superior, fato que vem favorecendo a mobilidade social. Esse cenário foi responsável pela mudança no perfil daqueles que chegam ao ensino superior. No município do Rio de Janeiro tivemos, no mandato do Prefeito César Maia, uma alteração que teve como objetivo

diminuir o abandono escolar, que foi a aprovação automática¹, mas esta gerou algumas dificuldades na qualidade da formação da educação básica.

A LDB estabeleceu algumas inovações, que objetivavam aperfeiçoar a formação dos profissionais da educação (DURHAM; OKIDA; NEVES, 1999). Isso fez com que aumentasse a base de conhecimento de forma específica acerca das diversidades encontradas no ambiente educacional.

De fato, um maior número de estudantes cursou o ensino médio e buscou o ensino superior. Entretanto, as lacunas deixadas pela baixa qualidade de ensino oferecida, acabaram por dificultar o desempenho dos estudantes nos cursos de graduação (BAGGI, 2010; ZAGO, 2006).

No caso da Educação Física, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, promoveu, através da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a resolução 07/04², direcionada à Educação Física em nível de graduação.

A profissionalização da educação física e a direção que os cursos de formação dos professores de educação física têm tomado remetem-nos a um conceito do professor 'pensador', do professor reflexivo, do professor produtor de conteúdo acadêmico, mas nos afasta da ideia do professor capaz de fazer com os discentes se interessem pelo conteúdo prático das aulas.

No caso da formação do licenciado em educação física, as diretrizes curriculares apontam para a necessidade de algumas habilidades e competências. Pesquisas como Lepick, Mourão e Rodrigues (2008), Marcon, Nascimento e Graça (2007), Valente (2002), Ghilardi (1998), Perrenoud (1998) reforçam que tais habilidades e competências são alicerces para um

1 A Resolução 946 entrou em vigor no dia 27 de abril de 2007, no governo de Cesar Maia, secretária Municipal de Educação, Sonia Mograbi, instituindo a aprovação automática dos alunos da rede municipal de ensino, integrando os índices R (Regular), B (Bom) e MB (Muito Bom); e extinguindo os conceitos I (Insuficiente) e O (Ótimo), determinando que os alunos até o 9º ano não fossem reprovados.

Disponível em: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=296.

2 Resolução publicada no Diário Oficial da União (DOU), nº 65, de 05 de abril de 2004, seção 1, p. 18-19.

professor reflexivo e atuante na educação de forma abrangente, com a preocupação para ampliação da cidadania ativa.

Vários autores, ao longo dos anos, têm se preocupado com a temática referente às questões que envolvem as competências profissionais na formação dos professores buscando a compreensão existente no processo de ensino-aprendizagem.

Delors (2001), ao refletir sobre competências, afirma que o Aprender a Conhecer, o Aprender a Fazer, o Aprender a Conviver e o Aprender a Ser são dimensões fundamentais para o processo formativo de professores e discentes. Complementa enfatizando que tudo isso ocorre em um mundo em transformação e alta velocidade tecnológica, privilegiando ricos e poderosos.

Rios (2008) cita que para se falar em competência deve-se conhecer o verdadeiro significado e relata ser um saber fazer bem, ressaltando que:

O saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com os domínios das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, dê conta de seu recado, em seu trabalho. Mas é preciso saber bem, saber fazer bem, e o que me parece nuclear nesta expressão é esse termo “bem”, porque ele indicará tanto a dimensão técnica [...] quanto uma dimensão política (p. 47).

A autora faz uma associação muito precisa da relação entre o saber fazer bem ao termo competência, pois entende corresponder a necessidades historicamente definidas pelos homens em uma sociedade.

Conforme a LDB, essas competências e habilidades não poderão ser alcançadas de modo repetitivo, com gestos estereotipados, mas deve-se levar em conta o que o aluno traz ao adentrar no espaço educacional, pois, essa cultura corporal tem seus sentidos e significados próprios, característicos de sua corporeidade.

Não podemos dar suporte, no entanto, à crença que permeia as graduações em Educação Física do “sei fazer, logo sei ensinar”, pois para tal, bastaria se especializar em determinado jogo para ensiná-lo. Porém, mais do que isso, é preciso, segundo Barreto (2007), modificar a pergunta que geralmente é feita antes da preparação das aulas: o que devo ensinar aos discentes? Para: o que os discentes precisam aprender? Tais fatos nos remetem ao pensamento da elaboração de uma educação física tecnicista.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através das resoluções 1 e 2 (BRASIL, 2002), recomenda que o processo de formação dos alunos-professores aconteça de forma planejada, organizada e avaliada objetivando a obtenção de habilidades e competências. Esses profissionais atuarão na orientação e operacionalização dos programas de educação física nas escolas e deverão entender o real significado do termo educação, não o restringindo ao termo específico, mas um entendimento em sentido amplo.

O objetivo geral deste estudo é analisar os fatores que levam os discentes de um curso de Educação Física de uma universidade privada no estado do Rio de Janeiro a não participarem das aulas práticas.

A pesquisa ainda apresenta como objetivos específicos:

- 1) identificar as expectativas e o interesse de participação dos discentes em relação às aulas práticas;
- 2) mapear as variáveis que podem contribuir na não participação dos discentes nas aulas práticas;
- 3) apontar as disciplinas de maior importância e as disciplinas que apresentam desmotivação, na visão dos discentes, em sua formação; e
- 4) verificar o entendimento de prática na preparação profissional dos graduandos.

A pesquisa justifica-se pela necessidade em entendermos o atual panorama em que se encontram as aulas de Educação Física e o

movimentos presentes nos cursos de formação atrelados às questões da prática de ensino.

O atual cenário da formação, onde os discentes se encontram em distintas camadas sociais, contribuiria para um possível afastamento das aulas práticas, em função de que alunos são também trabalhadores, em sua maioria, com jornadas de trabalho exaustivas?

No dia a dia das aulas observamos que os discentes acumulam tarefas no seu cotidiano. Na realidade vivenciada, é difícil aquele que não trabalhe ou faça estágio. Muitos são responsáveis pelo sustento de suas famílias. Desta forma, supõe-se a hipótese de que as aulas práticas podem se tornar um fardo.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Ao pesquisar sobre os conceitos dos termos habilidades e competências, uma das dificuldades encontradas a respeito das respectivas definições, referia-se em separar ou não os termos. As investigações, acerca dos artigos relacionados ao tema nos apontaram diversos entendimentos sobre os conceitos: (1) separatista, incitando a compreensão de uma dualidade, visível ou não; (2) tecnicista, reportando ao profissional como mero reproduzidor do movimento humano e (3) escassez de fontes que ampliem o debate, visto que o termo competência ora encampa as habilidades, ora diferencia os dois conceitos (VALENTE, 2002).

Kant (2004) enfatiza que a habilidade pertence à educação prática e cita que a mesma:

Deve ser sólida e não passageira. Não se deve mostrar ares de quem conhece algo que não se possa depois traduzir em ações. A habilidade deve, antes de mais nada, ser bem fundada e tornar-se pouco a pouco um hábito de pensar. É o elemento essencial do caráter de um homem (p. 85).

A questão da formação docente ao lado da prática educativa está presente em diversos estudos acadêmicos. A seguir serão apresentados os argumentos de autores que discorrem sobre o tema.

Para Alarcão (2007), o entendimento da competência se dá pelo saber mobilizar os saberes. Aproveitamos para alinhar o discurso da autora, quando a mesma afirma que:

A competência não existe, portanto, sem os conhecimentos. Como consequência lógica não se pode afirmar que as competências estão contra os conhecimentos, mas sim com os conhecimentos. Elas reorganizam-nos e explicitam a sua dinâmica e valor funcional (p. 21).

Corroborando o mesmo pensamento, Perrenoud (2001) declara que os professores não possuem apenas saberes, mas competências relacionadas não somente aos conteúdos a serem ensinados. O autor enfoca dez grupos, arrolados às novas competências para ensinar, o que deu origem ao seu livro “Dez Novas Competências para Ensinar”.

Em seu artigo, Perrenoud (2001) aponta dez competências geradoras de possíveis debates e reflexões que diversos professores de escolas do mundo inteiro podem utilizar, a saber:

- 1) organizar e estimular situações de aprendizagem;
- 2) gerar a progressão das aprendizagens;
- 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
- 4) envolver os discentes em sua aprendizagem e no trabalho;
- 5) trabalhar em equipe;
- 6) participar da gestão da escola;
- 7) informar e envolver os pais;
- 8) utilizar as novas tecnologias;
- 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;

10) gerar sua própria formação contínua.

Todas essas competências incidem numa perspectiva de formação contínua do professor, pois precisamos e devemos recorrer, pelo menos, a uma dessas competências para que nosso trabalho tenha eficácia.

Para Correia e Ferraz (2010, p. 281) “as competências profissionais acontecem diante aos acontecimentos, às incertezas, às situações de imprevisto, na instabilidade e na urgência”.

Esse fato contribui para o entendimento de que as competências estão associadas à combinação dos recursos educacionais vigentes e saber mobilizá-los em nosso contexto social.

O Brasil é a 6ª maior economia do mundo, e ainda que a economia brasileira venha se destacando no cenário internacional, vivemos em um país que apresenta um dos maiores índices de desigualdade social, embora tenha diminuído muito da década de 1990 para os dias de hoje. Contudo, é preciso destacar o pouco investimento atribuído às áreas da educação, fato que não favorece a mobilidade social para uma diminuição mais rápida das desigualdades sociais.

A respeito do investimento direcionado às questões educacionais, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada³ (IPEA), explica que o mesmo teve um crescimento irregular, citando que:

Em 1995, respondia por 0,95% do PIB. Em 2009 chegou a 1% da economia brasileira e superou esse nível em 2010, atingindo 1,1%. Nesse contexto, o segmento reduziu sua parcela nos gastos sociais do governo federal – de 8,5% em 1995 para 5,5% em 2005 na composição dos recursos destinados ao gasto social federal. A partir daí ocorre uma recomposição e o segmento passou a responder por cerca de 7% do investimento social federal.

³ Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2670:catid=28&Itemid=23.

Porém, mesmo com as estatísticas apresentadas, é difícil, e fácil ao mesmo tempo, compreendermos as dificuldades encontradas por professores, em especial os de educação física. São espaços físicos decadentes, má remuneração salarial, deslocamentos longínquos e cansativos e a falta de incentivo do governo em disponibilizar meios possíveis para uma formação contínua podem servir como alguns exemplos das grandes dificuldades pelas quais nossos professores se deparam.

Atualmente, nossos professores de educação física buscam novas metodologias de ensino e novas formas de organizar e orientar suas aulas e seus discentes. É a busca por novos paradigmas, novos entendimentos, novas formas de tratar um desafio antigo (LEITE; FERNANDES, 2010; NUNES, 2010).

Caldeira (2001) atenta para o fato de que os cursos de formação privilegiam o “saber fazer” em detrimento ao “para que ensinar”, pondo em questionamento as relações político-sociais da educação e do ensino. Segundo a autora o homem tem a capacidade de definir os fins a que pretende chegar, construindo resultados, de forma aleatória ou consciente.

Segundo Figueiredo (2004, p. 10): “damos aqui à noção de ‘saber’ um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

Em conformidade com o pensamento de Delors (2001) o Aprender a Conhecer e o Aprender a Fazer são indissociáveis, porém, para o autor o segundo pilar encontra-se intimamente ligado à formação profissional. E explica que:

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais

ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar (2001, p. 93).

Nesse sentido, podemos entender que o processo de formação do aluno-professor deva ultrapassar os limites, perpassar o saber reprodutivo, onde os discentes imitam as funções transmitidas pelo professor.

Contreras (2002) cita que a profissionalização docente ocorre sobre três dimensões: a) obrigação moral; b) compromisso com a comunidade; e c) competência profissional, objetivando a apresentação dos componentes envolvidos com a tarefa de ensinar, associada à atuação profissional dentro do contexto de produção da cultura – cultura essa que foi sendo construída ao longo do tempo.

Contudo, vamos nos ater a terceira dimensão, pois é o foco principal em nosso estudo. Segundo Contreras:

A realização do ensino necessita, como qualquer outro trabalho, de certo domínio de habilidades, técnicas, e em geral, recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou objeto do que se ensina (CONTRERAS, 2002, p. 82).

No bojo dessa questão estão inseridos os problemas encontrados na maneira como esses conhecimentos serão transmitidos. Não podemos perder a dinâmica da construção docente.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao descrever sobre as habilidades e as competências que envolvem a formação do professor de educação física, remetemo-nos à definição e distinção entre os termos Educação Física e Educação Física escolar. De acordo com os PCN podemos definir:

Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar 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, instrumentalizando-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 (BRASIL, 1998, p. 29).

Partindo desse pressuposto, as atividades oferecidas nas escolas deverão seguir orientações para que os discentes desenvolvam suas potencialidades, sem discriminação e sem utilizar de mecanismos seletivos.

A diversidade é uma marca registrada em nossa população. Somos herança de uma miscigenação de etnias, culturas e valores. Somos seres dotados de diferentes formas de aprendizado, diferentes capacidades físicas, diferentes corpos, diferentes possibilidades e diferentes competências. Esses aspectos poderão estar atrelados e amalgamados em função das possibilidades socioculturais, enraizadas na formação e estruturação do ser humano. As diferenças de habilidades podem estar associadas às diversas experiências sociais (BRASIL, 2000; FIGUEIREDO, 2004; MOURA *et al.*, 2011).

Tardif (2000) em seu artigo faz uma breve descrição da conjuntura social na qual vem se desenvolvendo o movimento de profissionalização do ensino. O autor afirma que o movimento de profissionalização encontra-se imerso em uma corrente centrada nos agentes de educação em geral e dos professores em particular, e relata que: “o conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, etc.)” (p. 8).

Figueiredo (2004) descreve as experiências sociais e a relação com o saber na formação docente em Educação Física. A autora enfoca que as experiências sociais podem ser caracterizadas pelas experiências corporais

e utilizam o termo “experiência sociocorporal”. Aponta que, entre os anos de 1988 e início de 2000, ao receber os calouros de educação física, uma das indagações presentes em questionamentos sobre a escolha do curso, apareciam informações, que estas, decorriam da (1) identificação com o esporte de alto rendimento ou (2) pela experiência escolar direcionada ao esporte; e conclui ser a experiência social que o aluno mantinha com essa área do saber.

Darido (1995) argumenta que diversas pesquisas no campo da investigação da formação dos professores de educação física dissertam sobre as tendências tecnicistas relacionando ao rendimento a seleção dos mais habilidosos e a esportivização de alto rendimento, enfatizando um saber fazer para ensinar.

Nessa perspectiva, Figueiredo (2004) argumenta a partir do pensamento de Tardif (2000), estabelecendo uma relação entre as experiências sociais e a absorção dos conhecimentos da formação profissional enfatizando que:

As experiências sociais/culturais do aluno agem/funcionam como um filtro através do qual ele seleciona/aceita/adere/rejeita os conhecimentos dos cursos de formação. Esses filtros, cognitivos, sociais e afetivos, processadores de informações, perduram ao longo dos tempos já que têm sua origem na história escolar e na história de vida dos alunos. Para o autor, essas experiências sociais são responsáveis pelo fato de que alguns alunos em formação inicial passem pelos cursos sem mudar suas visões/concepções anteriores (p. 91).

Figueiredo (2004) aponta essa correlação, afirmando que o aluno filtra o conhecimento acadêmico que lhe interessa no lócus da dinâmica curricular, ou seja, participa das práticas corporais – na qual podemos direcionar as aulas práticas, de que mantém interesse. Essa relação entre as experiências adquiridas em sua vida com a formação profissional corrobora a ideia de Tardif (2000) no que tange à Educação Física advir de “diferentes fontes

como: ginásticas, esportes, lutas, danças, jogos, etc. e que foram, sobretudo, vivenciadas antes da formação inicial, não deixando de ocorrer, também, durante o período em que realizam o curso de Educação Física” (p. 92).

Antunes (2008) incita a problemática apresentada no processo de preparação profissional do professor de educação física, na qual o saber fazer caracteriza um executar, uma repetição mecanizada desprovida de reflexão, interferindo no entendimento da própria área – distanciando a pesquisa da intervenção profissional – e no processo dessa preparação profissional. Segundo o autor, “o profissional é visto como o prático sem bases teóricas. E, o acadêmico (pesquisador) é visto como o teórico sem experiência prática. Esta situação colabora para um distanciamento enorme entre a pesquisa e sua aplicação ou consumo pelos profissionais” (2008, p. 218).

A difícil separação da teoria e da prática ancora-se na dualidade da ação. Não existe prática sem teoria, assim como a teoria não existirá sem a prática. Porém, para Gamboa (2010) essa relação não se constrói de maneira harmoniosa e afirma que:

A teoria transforma-se na negação da prática porque a tenciona: a prática coloca em xeque a teoria, porque em vez de se ajustar a ela, transforma-se em seu contrário. Desse modo, a relação teoria-prática é, em verdade, uma relação dialética. E, como tal, não procura o equilíbrio, o ajuste, a acomodação de uma à outra, visa à sua contradição, isto é, à tensão permanente entre elas. Vale dizer, a teoria transforma-se no contrário da prática e vice-versa (p. 1).

Entra em ação o termo práxis⁴ sintetizada na relação teoria-prática. Igualmente, na educação física esta teoria não se justifica pela simples definição. Para o autor a literatura, nem sempre, apresenta uma relação consensual na interpretação dessa relação.

4 Termo oriundo do vocabulário filosófico que, em português, significa prática.

Barreto (2007) aponta para a importância em relacionar teoria e prática promovendo uma aprendizagem significativa para os que aprendem e que ensinam, justificando o embasamento de Delors (2001).

A compreensão da teoria-prática entende-se por:

Uma vivência dos conhecimentos e das ações de modo que o graduando tenha condições de percebê-los e entendê-los para então ensiná-los [...] não compreendo o saber fazer como condição suficiente para que o saber ensinar se estabeleça, mas sim que uma prática nesta situação deva priorizar o processo de aquisição de ações e conhecimentos que venha a propiciar o aprender a aprender e o aprender a ensinar (BARRETO, 2007, p. 74).

Assim, podemos compreender que, o viés da interpretação da práxis educacional consiste em converter parte da experiência vivida, processando a teoria, lição ou habilidade que é executada ou praticada. Pressupondo que a especificidade da educação física não seja a teoria sem nexos para a realidade, nem a prática automatizada, mas sim a relação entre a ação e a reflexão.

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem em educação física não deveria estar atrelado às situações de ensino-prática-aplicação alicerçados em um mecanismo precário do homem-máquina, que não pensa, apenas reproduz.

O DIVERSO, O DIFERENTE E O IDÊNTICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Declaração de Salamanca publicada em 1994 advoga que o espaço escolar deve oferecer serviços apropriados para atender às diversidades da população, a saber:

Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades [...] (BRASIL, 1994, p. 9-10).

Não temos a intenção em discorrer sobre as pessoas com deficiência, mas gostaríamos de traçar um paralelo entre o pensamento literário, contido na Declaração de Salamanca, com o saber e o ter que fazer contido nas aulas de educação física escolar.

Dentro desse contexto, as diferenças existentes deveriam ser encaradas com naturalidade. Diferenças étnicas, de credo, de classes sociais, culturais e por que não as habilidades (capacidades) individuais passariam a ser encaradas dentro da normalidade. Uma normalidade inserida na realidade de um país colonizado; construído a partir da mistura do branco, do negro e do índio, onde as diferenças sociais são tão marcantes.

De acordo com os PCN (BRASIL, 2000) a história da educação física, remonta do século passado, com a ideia da eugenia⁵, a fim de se manter um equilíbrio entre as raças, já que naquele tempo a quantidade de escravos negros era muito grande. Alguns médicos aderiram à função higienista, favorecendo a educação do corpo objetivando uma população com físico e organismo saudável, estando menos suscetível às doenças.

As manifestações da cultura corporal estavam acirradas a ideia da construção de uma raça pura, uma casta ariana, livre de qualquer desequilíbrio que pudesse influenciar em uma miscigenação de culturas.

⁵ Ação que aborda a purificação da raça, dando a ideia de perfeição da raça humana, extinguindo a mistura consanguínea, diminuindo assim a incidência de determinadas deficiências.

Entendemos por cultura um conjunto de características de um grupo imbuídas de valores, crenças, costumes adquiridos pelo homem em sociedade. Para os PCN a cultura pode ser definida como:

Conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe (BRASIL, 2000, p. 26).

Daolio (2007) enfoca o sentido do termo cultura, associando-o à educação física e faz uma breve discussão sobre a cultura nos diferentes olhares de pesquisadores da área da educação física, manifestando um engendramento entre a cultura e a prática da profissão.

Podemos identificar esse afunilamento de acordo com a orientação proposta pelos PCN:

O conhecimento da cultura corporal de movimento deve constituir-se num instrumento de compreensão da realidade social e humana do aluno, e neste sentido é fundamental que se lhe garanta o acesso à informação diversificada e aos inúmeros procedimentos e recursos para obtê-la. Entre eles, incluem-se os próprios processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 83).

Na visão de Daolio (2007), o pensamento da educação física parte de referenciais das ciências humanas trazendo à discussão do termo para uma área que até pouco tempo era inexistente.

A proposta da educação física inserida nos PCN para os 3º e 4º ciclos elegeu a cidadania como eixo central, entendendo que a escola é responsável pela formação dos alunos. Tal documento descreve que esses alunos devam ser capazes de:

a) participar de atividades corporais adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; b) conhecer, valorizar, respeitar e

desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; c) 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; d) 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; e) reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer (BRASIL, 1998).

A mídia contribui para a ideia de uma imposição da Educação Física produzir corpos fenomenais, este fato é retratado em alguns estudos como o de Palma *et al.* (2010) e Staimbach Albino e Fernandez Vaz (2008). Os meios de comunicação fazem parte do convívio da “cultura dos jovens”⁶, instigando-os ao midiatismo da produção e domesticização dos corpos, levando-os às exigências impostas pelo esporte espetáculo, dificilmente alcançados no meio escolar.

A esses fatos atrela-se a responsabilidade na formação dos professores de educação física. Os aspectos sociais poderão interferir na construção desses saberes. Os professores ao desenvolverem seu trabalho nas escolas se perdem nos conteúdos abordados ao não saber como lidar com essas diferenças.

Apontados pelos PCN como tema de grande relevância social, subsidiando a formação de um cidadão crítico, reflexivo, autônomo e participativo. Cujo principal objetivo é “fazer com que os discentes se tornem capazes de eleger critérios de ação pautados na justiça, detectando e rejeitando a injustiça quando ela se fizer presente, assim como criar formas não violentas de atuação nas diferentes situações da vida” (BRASIL, 1998, p. 35).

A educação física encontra-se também ancorada nos temas transversais (ética; saúde; pluralidade cultural; meio ambiente; orientação

⁶ Para um aprofundamento do tema, consultar a quarta parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

sexual; e trabalho e consumo). Os temas emergem da necessidade de mudança no atual cenário da educação. Existe, portanto, a necessidade de um posicionamento dos professores no que diz respeito aos conflitos sociais, requerendo um reposicionamento sobre o ensino-aprendizagem e os conteúdos abordados nas aulas.

Para Darido *et al.* (2001, p. 20) “o processo ensino-aprendizagem deve ser baseado na compreensão, esclarecimentos e entendimento das diferenças”. Os autores enfocam a importância de o professor reconhecer as limitações, mas esse reconhecimento deve perpassar o simples saber, mas deverá estar atrelado a questões do entendimento real dessas diferenças e buscar soluções práticas para que as exclusões sejam por questões de habilidades físicas, culturais ou de gênero, não aconteçam nas aulas de educação física.

Partimos do pressuposto que toda aula de educação física tenha componentes práticos, contudo, o aspecto subliminar ultrapassa a questão do saber imposto pela condução, pela repetição. Conhecemos as diferenças, sabemos que elas existem como entendemos, também, que todo gesto motor é único, que cada ser possui uma marca, uma identidade corporal desenvolvida por aspectos socioeconômicos, educacionais, culturais, entre outros.

Especificamente, com relação às aulas práticas de educação física os autores ainda citam que “as que devem ser modificadas são as que possuem um caráter de exclusão temporária ou total, dos menos habilitados, do portador de necessidades especiais, de gênero e outras” (DARIDO *et al.*, 2001, p. 20).

Para Darido *et al.* (2001, p. 24) as manifestações da dança estariam associadas às diferentes danças típicas, dos diversos grupos étnico-culturais em nosso país. As lutas, assim como a ginástica, estão inseridas nessa proposta em razão de manterem suas raízes em seus países de origem. Por

fim, o esporte, mesmo não relacionando diretamente a possibilidade de diversidade de expressões culturais.

Baseada na argumentação dos autores é possível supor que a prática esportiva nos remeta ao termo habilidades como meio de exclusão; para se jogar é preciso conhecer o jogo e ter habilidade para tal. Porém, citam que é difícil identificar os motivos pelos quais um aluno seja menos habilidoso. Não reconhecemos essa falta de habilidade pelo fato de não se expor ou que o mesmo não se exponha por não ser hábil.

O eixo diversidade cultural está presente e é muito comum associarmos seu contexto às discriminações existentes no espaço escolar, pois não nos atemos às diferenças e às singularidades dos nossos discentes. Conforme Moura *et al.* (2011) podemos observar essa associação da seguinte forma:

Percebemos que nas escolas é muito comum, crianças e adolescentes serem discriminados por terem sua opção sexual, sua cor, sua religião, seus hábitos, suas características físicas diferentes das ditas “normais” pela sociedade. E são fatores como esses que prejudicam a formação humana nestes ambientes. As escolas dizem trabalhar constantemente contra estes preconceitos estabelecidos pela sociedade, porém em alguns casos o que se vê é diferente. Os conflitos acontecem o tempo todo tanto na relação aluno-aluno, quanto na relação aluno-professor. Assim, vários motivos podem fazer com que alunos/as e mesmo professores/as deixem de participar do convívio escolar, gerando um estado de exclusão e barbárie social e cultural (p. 8).

De acordo com os autores, esses aspectos poderão influenciar de maneira direta, no afastamento/participação dos discentes, das aulas práticas de educação física, por exemplo. Rangel *et al.* (2008) abordam a constatação de discussões acerca do tema multiculturalismo. Incluindo o fator que, talvez, seja o ponto de partida para o entendimento do termo, de que o Brasil é composto por uma sociedade multicultural, formado e reconhecido por uma diversidade ética e cultural dos diferentes grupos

sociais que o compõe. E explicitam esse fenômeno com o seguinte pensamento: “O multiculturalismo, tal como se entende neste texto, constitui uma ruptura com a perspectiva na qual se acreditava na homogeneidade e evolução ‘natural’ da humanidade, rumo a um acúmulo de conhecimentos que levaria à construção universal do progresso” (p. 157).

O grande problema associado aos entrelaçamentos da pluralidade cultural e toda a diversidade que a envolve, consiste na dificuldade de a escola e da educação física, particularmente, saber lidar com essas diferenças.

Para os autores só será possível uma efetiva mudança a partir do momento em que conseguirmos melhorar a formação dos docentes envolvidos com a educação.

Com relação à Orientação Sexual, precisamos considerar que a aproximação ao tema se dá a partir da concepção da cultura corporal, quando associamos essa cultura ao uso do corpo, valores impostos sobre corpos esteticamente perfeitos, belos, estereotipados.

A discriminação vigente em questões de gênero está vinculada ao preconceito, por exemplo, de determinadas atividades serem teoricamente atribuídas a um determinado grupo de gênero; meninos jogam futebol, meninas dançam. Essas separações de gênero devem ser discutidas em sala a fim de diminuirmos as barreiras sociais existentes na educação física (DARIDO *et al.*, 2001).

De acordo com Altmann (2001) a trajetória histórica sobre sexualidade remonta a diversos entendimentos envolvendo o assunto. Segundo a autora, no século XVII, a igreja era o foco de dominação do termo. Determinadas regras de poder eram inseridas em um contexto de dominação corporal, e uma das manifestações de castração de seu uso se dava por meio da confissão, tomando o sexo como objeto da verdade.

Já no século XIX, o termo “ressurge” com sentido diferente do utilizado anteriormente, com uma conotação sexual. Uma mudança que ultrapassa o conceito, e de acordo com Altmann: “a nova *tecnologia do sexo*, que nasce no século XIX, escapa à instituição eclesiástica e se desenvolve ao longo de três eixos: o da pedagogia, o da medicina e o da demografia” (ALTMANN, 2001, p. 577).

Nesse sentido, a escola toma as rédeas da utilização dos dispositivos relacionados à sexualidade, pois, consegue administrar e controlar o uso dos corpos dos estudantes. E complementa: “a educação, além de construir e transmitir uma experiência objetiva do mundo exterior constrói e transmite também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como sujeitos” (ALTMANN, 2001, p. 578).

Outrossim, as questões de gênero, tão intimamente ligadas a questões sexuais, permeiam esse contexto. As diferenças quanto às escolhas sexuais estão tão presentes no âmbito educacional quanto à relação estreita, culturalmente adquirida, em que aos meninos sejam dadas bolas e às meninas, bonecas.

Prado e Ribeiro (2010) apresentam essa condição associando, inclusive, a pluralidade cultural, ao explicar que:

Ao elegerem determinada estrutura ou composição corporal como condição indispensável a uma boa performance nas atividades esportivas; designar as atividades corporais que melhor se enquadrariam às práticas masculinas ou femininas; ou reconhecer particularidades de gostos, atitudes, movimentos ou vestimentas como inapropriados para “tal sexo”, durante suas vivências escolares os/as estudantes podem acabar por agrupar-se em “nichos” de normalidade ou anormalidade em relação aos comportamentos esperados para os sujeitos na sociedade (p. 403).

Nesse aspecto, nas aulas de educação física, onde os corpos são os instrumentos de ação, não há como separá-la ou diferenciá-la do mundo

externo, ou seja, não há como desconectar a relação existente e presente entre os sujeitos em questão.

Altmann, Ayoub e García (2009) descrevem que ao longo da história da educação física, existia a separação sexista nas aulas e que somente a partir de 1990, essa separação diminuiu, contudo, não se extinguiu.

Como os autores apontam, essa situação não se extingue, apenas ganha uma nova roupagem, pois mesmo com essa modificação e acomodação nos mesmos espaços físicos, as aulas práticas não absorvem o sentido de co-educação.

O assunto torna-se então um tema polissêmico, com divergentes pontos de vista, problematizando como o gênero perpassa as questões docentes em educação física.

A DESMOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao analisar o contexto atual torna-se importante compreender como se constituiu esse cenário, para tanto é relevante trazer para o debate a Educação Física escolar tanto no ensino fundamental quanto no médio, Millen Neto *et al.* (2010) realizaram uma pesquisa relacionando os motivos que levam os discentes a se desinteressar pelas aulas de educação física, abordando os aspectos que envolvem a evasão e o desinteresse de discentes nas aulas de educação física escolar. Apontaram que a educação é um processo contínuo, de reorganizações, recriações e reincorporações de saberes populares e científicos e concluíram que uma das causas está relacionada com a organização e a estrutura da escola como uma das percepções pertinentes a essa desmotivação.

Para Millen Neto *et al.* (2010) esses saberes encontram-se assim explicitados:

Os saberes populares são aqueles construídos com base nas experiências e nas necessidades das pessoas. Eles possuem caráter significativo, pois expressam os conhecimentos e os valores culturais de determinados grupos: os significados e conteúdos existentes são oriundos exclusivamente dos sujeitos em seus cotidianos. Por isso, são criados e recriados permanentemente. Os saberes científicos são os conteúdos acumulados em caráter formal, articulados e adquiridos por meio de instituições geradoras – como as universidades e os centros de pesquisa, por exemplo –, e cuja transmissão e seleção estão a cargo da escola, nosso foco de atenção (p. 2).

Em sua pesquisa dialogaram sobre a forma como o governo vem tratando a problemática da evasão escolar. Nesse aspecto, um dos fatores elencados refere-se à forma como a educação é abordada e complementam o pensamento ao afirmarem que a educação física, no contexto educacional, “constitui um componente curricular que assimila (res) significações acerca da cultura de movimento humano” (p. 2).

Porém, destacam que as preocupações acerca do tema, regem em consolidar mudanças pertinentes a educação centrada no ensino fundamental. Não levando em conta a forma como a educação física vem sendo direcionada no ensino médio.

Martinelli *et al.* (2006) analisaram os motivos que levavam as alunas do ensino médio a não gostarem das aulas práticas de educação física. Dentre as categorias analisadas, encontravam-se a metodologia aplicada pelo professor; as atividades realizadas em aula; o relacionamento com os companheiros de classe e com o professor; e o interesse por atividades físicas fora da escola.

Os resultados obtidos nessa pesquisa apontaram que as alunas encontravam-se insatisfeitas com a forma como o professor planejava e aplicava os conteúdos, pois os mesmos eram direcionados sob a forma de jogos como basquete, vôlei, handebol e futebol, o que impedia a vivência de outras atividades e até mesmo da exploração das habilidades que servem de base para as modalidades adotadas.

Dentre os diversos motivos apontados pela pesquisa, relacionamos um fator que talvez seja o mais importante nesse estudo. Das quinze meninas que participaram do estudo, seis afirmam que não participam das aulas por não saberem jogar e por este fato sentem-se inibidas e passam a vê-las como obrigação. Enquanto que as outras nove só participam por ser obrigatório, por nota e pela chamada (MARTINELLI *et al.*, 2006).

Assim, entendemos que as competências se desenvolverão no fazer, no agir, na reflexão diária dos desafios encontrados, contribuindo, dessa forma, na equação das diferentes situações.

Outrossim, Millen Neto *et al.* (2010) apontaram, ainda, aspectos ligados a conduta comportamental adotada por alguns discentes do ensino médio, assinalando que seu afastamento das aulas práticas se dá:

[...] em virtude de uma tradição instituída, é comum que os alunos, a comunidade escolar e, por vezes, os seus professores vejam a Educação Física como uma disciplina exclusivamente prática e, muitas vezes, voltada para os interesses imediatos dos alunos (como exemplo, o jogar futebol) (p. 8).

Essa prevalência, de escolhas de atividades que mais interessem os discentes, os afasta da diversidade das práticas corporais. Os impedem da vivência em desenvolver capacidades de organização, de resolução de problemas, assim como em sua conduta educacional como um todo.

Nesse sentido, podemos identificar um errado entendimento sobre os verdadeiros objetivos das aulas de educação física. O aspecto da aprendizagem do/pelo movimento, deve perpassar o entendimento do executar com perfeição, de realizar movimentos com cem por cento de aproveitamento – como nas atividades de alto rendimento – o objetivo da educação física escolar deve estar atrelado à ampliação do repertório motor dos discentes, permitindo variadas formas de vivências motoras, não restritas as atividades desportivas (GHILARDI, 1998).

Martinelli *et al.* (2006) confirmam essa hipótese citando que:

Alguns professores “pegam” a bola e jogam para os alunos enquanto a maioria dos alunos preferia aprender os movimentos anterior e separadamente da situação real de jogo, assim, haveria uma homogeneidade dos fundamentos impedindo que fosse criada uma disputa competitiva ou alguma situação de constrangimento gerada pelos alunos frente aos seus colegas (p. 17).

Millen Neto *et al.* (2010) reafirmam esse pensamento quando mencionam que:

Não podemos nos tornar reféns da lógica avassaladora da sociedade do espetáculo que transforma em mercadoria até mesmo o mais sutil de nossos pensamentos. O trabalho da educação deve continuar, para enriquecer e não para fragilizar ainda mais o nosso já tão castigado cotidiano. O mundo em que vivemos não é uma máquina insensível e indiferente. Combatemos o mal porque não o banalizamos. Afirmamos o bem porque não o abandonamos. Sabemos que é melhor, infinitamente melhor, formar homens livres e com capacidade crítica do que pessoas alienadas e passíveis de manipulação. Assim e para isso nasceu a universidade livre. Assim e para isso ela deve continuar existindo (p.115).

Especificamente, no que diz respeito à escola, tal fato permite aos pesquisadores encontrar subsídios para uma reformulação nos processos de ensino-aprendizagem. A correlação existente no modelo de imitação, onde os alunos-professores, apenas realizam as tarefas práticas elaboradas e transmitidas pelo professor – característica do modelo da educação física tradicional – e a destreza na execução dos movimentos não deve compor na totalidade os conteúdos desenvolvidos nas aulas de educação física.

Esse saber fazer deve estar atrelado ao para que fazer, como ensinar e por que ensinar. Corroborando essa ideia Ghilardi (1998) cita que:

Ter passado por experiências em executar não capacita o profissional a melhor passar as instruções, pois a habilidade é uma capacidade pessoal adquirida e, portanto, subjetiva. Ela carece em objetividade, ou seja, transformar a habilidade em conhecimento

declarativo, em informações verbalizadas, pois, para que as habilidades possam ser transmitidas, é preciso que elas sejam transformadas em palavras, sejam descritas. No nível de habilidade, a intenção pode estar clara, porém a maneira pela qual vai se atingir a meta é deficiente. E para tanto, é necessário o domínio teórico dos mecanismos e processos envolvidos na execução e aprendizagem de habilidades motoras. De outro modo, grandes atletas seriam sem exceção, ótimos profissionais de Educação Física (p. 7).

Tal prerrogativa é confirmada pelos conteúdos propostos pelos PCN (BRASIL, 1998), principalmente no que se refere à educação física ancorada à dimensão corporal: jogo, ginástica, esporte, dança e luta.

Torna-se relevante buscarmos novos estímulos para a prática de atividades físicas. Há a necessidade em desenvolvermos práticas corporais que permitam aos alunos se reconhecerem enquanto corpo, que reconheçam as suas possibilidades e habilidades.

Ao professor cabe o ato de possibilitar as vivências práticas ao movimento corporal de diferentes formas; ao aluno cabe experimentá-las.

VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO

Infelizmente, histórias sobre violência fazem parte do cotidiano de toda sociedade. A cada semana surgem novos relatos sobre as várias formas assumidas, acerca de atitudes violentas, que pessoas envolvidas com a educação, sejam professores, discentes, pais ou colaboradores sofrem. Os noticiários se encarregam em disseminar informações sobre o tema de uma realidade cruel que a cada dia se torna banal.

Segundo o dicionário do Aurélio o termo violência é definido como: “qualidade ou caráter de violento; ação violenta: cometer violências; ato ou efeito de violentar; opressão, tirania: regime de violência; no Direito: constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém”.

De acordo com Pedro (2002): “não é possível afirmar se há hoje, nas sociedades modernas, mais ou menos violência que outrora, mas o aumento da sua consciência bem como da sua crescente banalização, instauraram um clima de insegurança, designadamente, nas escolas” (p. 1).

Ao nos reportarmos à história, nos deparamos com contestações milenares sobre a violência humana. Podemos citar como exemplos: a) Adão e Eva, b) a crucificação de Jesus Cristo, c) as lutas entre gladiadores nas arenas, d) as touradas em Madri, e) a fome e a miséria, f) as jornadas de trabalho exaustivas, g) as guerras, h) as agressões sofridas por professores e discentes no ambiente escolar; enfim, relatos históricos sobre ações que incitam fenômenos de força, injustiça, desigualdade e interesses de uns contra outros. Isso decorre do fato de não conseguirmos quantificar, nas esferas sociais, o tamanho e a intensidade em que a violência atinge a população.

Porém, como constata Silva (2010), a partir da década de 1940, período da Segunda Guerra Mundial, a humanidade passou por grandes transformações. Uma crise mundial nasce e inicia-se um embate ideológico e político, que domina a década de 1950.

Diante dos fatos, a cada década surgem novas crises. Aspectos culturais começam a sofrer influências oriundas da diferenciação e da contraposição de diferentes camadas sociais. Logo, questões econômicas, sociais, culturais e políticas começam a nortear o quadro educacional da população, acontecendo de forma rápida e confusa, o que faz com que os jovens percam seus valores.

Se partirmos do pressuposto de que o ambiente escolar é altamente normativo; portanto, disciplinar (para que seus propósitos educativos se façam valer), entenderemos, que nesse ambiente, a obrigatoriedade de certos comportamentos adquiridos pelos discentes não deixa de ser

caracterizado como uma violência contra atitudes que deveriam ser consideradas naturais.

A criança encontra relações já estruturadas ao iniciar sua vida, com normas, concepções ideológicas e elementos de história e relevância concretas. Com isso, o caráter singular que configura a formação do indivíduo com a sociedade sofre mutações pertinentes a uma relação de troca e aprendizado (MINAYO; SOUZA, 1998).

Essas mudanças comportamentais se tornam mais latentes no ambiente escolar, pois é um momento em que crianças e adolescentes defrontam-se com diferentes culturas e níveis sociais. O que dizer então sobre as diferenças existentes, das heranças comportamentais, herdadas pelos seus pais?

De acordo com Minayo e Souza (1998) a violência deve ser encarada como um fator multifatorial, polissêmico e controverso. Assim, devemos entender as diferentes culturas, classes sociais, maturação, necessidades biológicas e cognitivas para que tenhamos condições de compreender e explicar um fenômeno tão diversificado.

Diante do pressuposto não poderíamos deixar de definir o termo violência e buscamos esse entendimento na concepção de Murad:

A palavra violência, etimologicamente, provém do latim *violentia* - raiz semântica - *vis* = força - e significa opressão, imposição de alguma coisa a outras pessoas, por intermédio de emprego da força, qualquer que seja o seu tipo, a sua substância, forma ou sentido: força dos poderes social, econômico, jurídico ou político, força das armas, força física, força simbólica ou de qualquer outra natureza que se queira (MURAD, 2007, p. 77).

Silva e Salles (2011) apontaram para as desigualdades sociais como sendo um fator preponderante nas relações de poder existente entre seus atores. E afirmaram que consiste em uma difícil categorização e identificação

de sua origem, mas que o fenômeno se estabelece, mais comumente, em escolas públicas, por ser menos controlada que as demais.

No que tange à segurança, a escola deveria ser o local considerado seguro para todos que nela se inserem (ABRAMOVAY, 2008). Os pais deveriam deixar seus filhos em um ambiente tranquilo, seguros de que os mesmos estariam “entregues” a pessoas “capazes” de cuidar dos seus entes queridos. Por outro lado, em alguns contextos, são os professores que sofrem com os atos de delinquência apresentados pelos próprios discentes que, às vezes, são incentivados pelos pais. E as crianças? Como ficam? Se ora são os que sofrem com as perseguições e ora são os perseguidores. Como podemos interferir e intervir nesse processo que cresce a cada dia?

Várias são as pesquisas realizadas sobre os fenômenos de violência nas escolas, e muitos são os relatos de que esses fenômenos são constantes no ensino fundamental e médio, ou seja, entre crianças e adolescentes. Porém, esses atores que apresentam atitudes classificadas como infradoras, delinquentes, irresponsáveis, inconsequentes, crescerão um dia e se tornarão adultos marginalizados e estereotipados por uma sociedade que os atropela, por não conhecer os reais motivos que os levaram a atitudes classificadas como violentas.

A VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A violência escolar é um fenômeno social, capaz de gerar consequências, por vezes, irreversíveis nos aspectos sociais, cognitivos e emocionais. E infelizmente esse fenômeno tem sido observado, constantemente, nas escolas brasileiras (AQUINO, 1998; MINAYO; SOUZA, 1998; SEIXAS, 2005; ZOEGA; ROSIM, 2009).

Sposito (1998) aborda em uma pesquisa realizada na Fundação Carlos Chagas, um conjunto de questões envolvendo o processo educativo nas escolas da sociedade contemporânea.

A autora faz um levantamento de estudos referentes ao tema em questão e cita em seu artigo que em um período de quinze anos (1980-1995), foram defendidos cerca de 6.092 trabalhos envolvendo o tema.

No texto de Sposito (1998) podemos perceber a relação existente entre a escola-professor-aluno, não constituindo condições suficientes para ancorar o conjunto de expectativas no projeto escolar, e cita que:

A inexistência de referências capazes de estruturar novos sentidos para a busca da educação sistemática se inscreve em situações paradoxais. A ausência de significados positivos para a vida escolar caminha ao lado de novas exigências de domínio de linguagens, informações, conhecimento, enfim de todo o campo da atividade simbólica contemporânea que pressupõe o domínio de habilidades a serem adquiridas principalmente na escola. A satisfação de necessidades, já reconhecidas socialmente, que permitam a formação de sujeitos autônomos para a vida pública e privada exige, em parte, a apropriação dos benefícios advindos da educação escolar. No entanto, essa importância, sob o ângulo dos atores concretos aos quais se destinam os esforços dos educadores, não articula práticas, não tem provocado adesões fortes à instituição escolar. Esta, por sua vez, tem apresentado dificuldades para alterar procedimentos consagrados de exclusão e para empreender novos caminhos (1998, p.15).

Pedro (2002, p. 1) corrobora essa situação quando afirma que: “A violência pode ser entendida como o resultado de um confronto entre as normas e as regras de funcionamento escolar nas quais, a maior parte dos discentes não se revê”.

Há, na verdade, uma condição paradoxal. Por um lado temos o *locus* da escola como sendo o responsável pela educação desses jovens, por outro a família, o alicerce, a base, da construção de valores constituintes da formação dos mesmos. A lacuna existente no regimento familiar desses jovens impõe à escola o poder de decidir a melhor estratégia de atuação

contra o fenômeno, mas a falta de preparo dos educadores propicia a proliferação de atos violentos que geram o afastamento dos educandos das salas de aula.

A VIOLÊNCIA NAS UNIVERSIDADES: A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DO TROTE

Araújo (2004) aborda a violência instituída de uma maneira simbólica, “presente no dia a dia que é aceita, incorporada e reproduzida pelas pessoas, sem, na maioria das vezes, a percepção de sua existência” (p. 102). O autor trata das formas de violência que se encontram arraigadas no cotidiano – a violência simbólica. E explica que o simbolismo pode ser algo de difícil percepção, tendo em alguns casos a aquiescência do indivíduo.

Aponta que “a violência presente no cotidiano não se encontra apenas nas massas. Onipresente, se encontra em todos os lugares. Da rua ao convívio familiar. Da feiura das favelas às elegantes mansões. Do analfabeto ao universitário” (ARAÚJO, 2004, p. 103).

Esse relato congrega fatos presentes nas universidades brasileiras, principalmente a questões relacionadas aos trotes universitários. Pressupostos pautados no poder simbólico⁷ de Bourdieu.

Daher⁸ apresenta uma reportagem com cinco depoimentos, em que professores e discentes relatam ter sofrido ofensas, humilhações e até agressões. Na contracapa, a editora Valquíria Daher escreve a respeito da sensação de bem-estar e euforia que envolve os vestibulandos com a entrada na universidade. Imaginem não sentir mais medo por “ser pequeno”, “nerd”, “gordinho”; enfim, tudo o que nos torna diferentes. Porém, diferentes

7 O autor cita Bourdieu (1989) utilizando o termo “poder simbólico”, transcendendo a ideia que adotamos ao tentar entender ou dar significado à violência como a de associá-la à agressão física. Porém, os noticiários, os jornais e as revistas não se cansam de incitar a futilidade e banalidade como o assunto vem sendo tratado.

8 No dia 28 de abril de 2009 a revista Megazine (O Globo - RJ) traz estampado em sua capa mais um episódio sobre histórias de violência na escola.

do quê? Baseados em qual parâmetro? E quem dita às regras do que se deve medir? Essas atitudes insignificantes correspondem a pequenas formas de violência, que muitas vezes não são levadas a sério pelos docentes, são consideradas apenas como atos de indisciplina. O que parece ser uma brincadeira inocente de criança vira caso de polícia e pode levar à morte.

Nesse sentido, não podemos nos esquecer do ritual que passamos quando ingressamos na universidade: o trote. Afinal, o que tem de violento na arrecadação de dinheiro nos sinais de trânsito? Chega a se tornar cômico, pois os calouros⁹ o fazem: pintados, caricaturados, transvestidos de formas distintas para fazer graça e ser digno de pena a quem colabora com uns trocados.

Os trotes universitários são exemplos dessa violência simbólica, pois os dominantes o praticam por instituir poder e legitimidade, tem o propósito de instigar a humilhação, exercido com a cumplicidade do agredido e dos espectadores, para que finalmente os calouros sejam aceitos no grupo. Os chamados alunos “veteranos” (aqueles que se encontram em períodos superiores aos calouros) – se utilizam do poder, do domínio do território e refazem, repassam o que sofreram quando ingressaram na universidade. Fato complementado por Zuim (2011) ao citar que “no final das etapas desse rito de iniciação, os novatos juravam, diante de seus veteranos, que renovariam o rito em seus calouros no próximo ano” (p. 590).

Zuim (2011) trata dos percursos históricos do trote universitário. O autor elenca que já nas primeiras universidades europeias os rituais de iniciação universitária estavam presentes. E ainda descreve que:

Não se pode desconsiderar o fato de que, em algumas universidades, os candidatos – palavra que deriva do latim *candidus*, ou seja, branco, puro – permaneciam nas antessalas, os chamados vestibulos, que continham as roupas dos seus veteranos, e que as roupas dos novatos eram queimadas e seus cabelos raspados, pois

9 Alunos que ingressam nas universidades e constituem o primeiro período dos diversos cursos universitários.

temia-se que doenças pudessem se propagar, caso tais cuidados não fossem tomados. As medidas profiláticas, que demarcaram a preocupação dos mestres e dos alunos veteranos com seus calouros, também já portavam consigo os sinais de diferenciação qualitativa entre os que, anos mais tarde, seriam identificados como veteranos já civilizados e aqueles que seriam aculturados por meio da repetição de práticas ritualísticas, cujo cumprimento de todas as etapas os distinguiriam diante da massa de candidatos de cabelos raspados e roupas queimadas (p. 590).

Existe um cunho de vingança imbuído no ritual do trote, pois, o calouro poderá se tornar o agressor. Poderá se personificar na pele do agressor, tendo seu comportamento violento legitimado em nome de uma tradição que deverá ser perpetuada.

No Brasil o primeiro trote, o qual se tem notícia, aconteceu em uma universidade de Olinda no ano de 1831. Um estudante de direito morreu ao reagir à aplicação do trote por um de seus veteranos.

Em fevereiro de 1999 os noticiários explanaram, sobre a morte de um estudante, na piscina do clube da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo em uma cerimônia de recepção. Tal prática violenta pôs em questão as atrocidades realizadas por uma sociedade intitulada culta. Acredita-se que tais atos violentos deveriam ocorrer, apenas, em uma sociedade desprovida de conhecimento, desprovida de uma boa formação cultural e não em uma rede de discentes socialmente cultos, instruídos, calcados em uma educação erudita, capazes de distinguir o certo do errado.

O fato ocorrido promoveu uma discussão em massa, o que ajudou na promulgação da lei estadual 10.454/99, cujos artigos proíbem a realização dos trotes em universidades. A saber:

Artigo 1º. - É vedada a realização de trote aos calouros de escolas superiores e de universidades estaduais, quando promovido sob coação, agressão física, moral ou qualquer outra forma de constrangimento que possa acarretar risco à saúde ou à integridade física dos alunos.

Artigo 2º. - Compete à direção das instituições públicas de ensino superior:

I – adotar iniciativas preventivas para impedir a prática de trote aos novos alunos, segundo disposto no artigo 1º e respondendo a mesma por sua omissão e condescendência;

II – aplicar penalidades administrativas aos universitários que infringirem a presente lei, incluindo expulsão da escola, sem prejuízo das sanções penais e civis cabíveis (BRASIL, 1999, p. 109).

Contudo, as proibições promulgadas através de leis decretadas não intimidam ou coíbem a continuidade desses atos. Fato que pode ser constatado no pensamento de Tommasino e Jeolás (2000):

Dada a complexidade do fenômeno, que adquire contornos próprios nas sociedades modernas, impossível enfrentar este problema apenas por decreto de proibição. A violência na cidade e no campo, em nosso país, é violência de natureza estrutural, numa sociedade geradora de múltiplas formas de exclusão e marginalização crescentes, ocorridas em seu processo de desenvolvimento (p. 46).

Assim, pressupomos que as mais variadas formas de proibições não intimidam as possibilidades do trote se perpetuar. Se as entidades coíbem a realização do trote nas dependências de instituições de ensino superior, não conseguem interpelar as ações realizadas nos interiores das repúblicas.

A internet é hoje uma das ferramentas mais poderosas e rápidas quando relacionadas às informações que chegam às redes sociais como *orkut* e *facebook*, recebendo comentários e compartilhamentos ou inserindo as imagens filmadas em sites como o *youtube*. Tais atos são considerados por muitos como sendo resguardados por um suposto anonimato.

Nasce aí o novo modelo de composição grupal, o novo *ethos*, criando as identidades, tão necessárias às identificações dos jovens. Os grupos tornam-se associáveis em função de suas características – físicas ou de vestimentas – para recriarem os comportamentos que deverão ser aceitos ou não pela sociedade.

Os chamados guetos se formam a partir de princípios, regras, status sociais, enfim, afinidades baseadas nas propostas impostas por uma minoria. Aceitando os desafios através de condutas de negação e/ou de autodestruição.

BULLYING

O fenômeno *bullying* é considerado, atualmente, como uma das variantes da violência escolar mais presentes nos dias atuais (CALBO *et al.*, 2009; BEANE, 2010; SILVA, 2010). É difícil iniciarmos um estudo sobre o fenômeno *bullying* sem apontarmos as ações hostis classificadas como violentas; e para entendermos melhor o fenômeno, precisamos conhecer seu significado na íntegra, em todas as dimensões.

Existe uma dificuldade em se traduzir o termo para a língua portuguesa de maneira clara e próxima a nossa realidade social. Pois as definições mais equivalentes a qual temos acesso, se restringe ao fato de ser um fenômeno que tem por característica exercer um domínio de poder de um indivíduo ou um grupo para uma pessoa ou um grupo de condições físicas ou sociais desfavoráveis.

De acordo com Seixas (2005) o fenômeno poderá se apresentar de distintas maneiras, adotando atitudes, supostamente, equivalentes a sua faixa etária. Assim, poderá se manifestar com agressividades físicas (empurrar, beliscar, chutar), agressividades verbais (apelidar, caçoar, zoar), agressividades psicológicas (perseguir, intimidar, amedrontar), comportamentos de manipulação social (ignorar, difamar, discriminar, isolar) e os ataques a propriedades (invadir, depredar, furtar, destruir). Essas ações que podem ser de cunho verbal ou físico e acontecem de forma contínua, diagnosticam e classificam o fenômeno.

Esses comportamentos se adéquam em função da maturidade do agressor/vítima, pois, como o referencial teórico adotado até o momento pôde-se constatar que existe um afunilamento de comportamento entre a agressividade verbal, psicológica e de manipulação social nos níveis mais elevados de faixa etária. Isto se justifica por determinados comportamentos aparecerem de forma velada dificultando, assim, a identificação do fenômeno no ensino de nível superior.

O *bullying* é um fenômeno existente em maior proporção nas escolas, porém pode ocorrer em lugares distintos como: o bairro em que vivemos, em clubes e até mesmo no próprio trabalho (*workplace* – ou assédio moral), visto que, pode ser manifestado e sofrido por pessoas de diferentes faixas etárias (ABRAPIA, [200?])¹⁰; BEANE, 2010; SILVA, 2010).

Todavia, segundo a ABRAPIA, as consequências de ser a vítima ou o agressor, podem não ser sanadas no processo evolutivo.

Como citado anteriormente, ao utilizarmos o termo *bullying* não encontramos, na língua portuguesa, uma definição que nos remeta a um sentido exato de seu entendimento.

Poderíamos brincar com o termo traduzindo-o como bulir, que em nossa cultura, em sentido figurado, significaria bulir, implicar, caçoar, mexer com alguém. Assim, entenderíamos as proporções que esses atos alcançam quando alunos escolares adotam esses comportamentos ao caçoar, apelidar, zoar, excluir, atacar ou ofender seus colegas de classe.

Segundo Constantini (2004):

As ações realizadas por intermédio do *bullying* são verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que, sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que os leva a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização (p.69).

10 ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência), organização não governamental, idealizada pelo pediatra Lauro Monteiro e fundada no Rio de Janeiro em 1988.

De acordo com Fante (2005, p. 29), este fenômeno é conceituado como: “um comportamento cruel, intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar”.

Oliveira e Votre (2006) analisam a definição da autora da seguinte forma:

O conceito mapeia o universo dessa tirania de forma bastante precisa: é um comportamento cruel, portanto marcado pela intencionalidade em atingir objetivos eticamente condenados; é intrínseco nas relações interpessoais, e que pode verificar-se sempre que duas ou mais pessoas interagem, convivem, compartilham espaço de qualquer natureza: trabalho, estudo, lazer, jogo, esporte, brincadeira; é assimétrico, perpetrado pelos mais fortes, mais velhos, detentores de mais poder, de mais controle sobre os demais; os mais frágeis, mais novos, menos poderosos, são convertidos em objetos de diversão e prazer, de modo a provocar o riso, a galhofa, a ironia, o sarcasmo; o instrumento de tortura é a brincadeira verbal, o chiste, a anedota, o apelido, ou a ação aparentemente inocente e sem malícia, que disfarça, esconde, escamoteia o propósito de maltratar, desautorizar, humilhar e intimidar (p. 174).

O fenômeno é classificado como uma forma de violência, como um comportamento ligado à agressividade física, verbal e psicológica, fato que o caracteriza como um fenômeno social e pode nos remeter ao contexto escolar (OLIVEIRA; MARTINS, 2007), pois é mais facilmente detectado entre estudantes.

O fenômeno *bullying* pode ocorrer de forma direta ou indireta (SILVA, 2010). Essas atitudes contribuem para a exclusão social e, conseqüentemente, para a evasão escolar.

De acordo com a mesma autora, dentre as principais manifestações podemos citar:

- a) as ações verbais: fazer gozações, colocar apelidos, fazer piadas ofensivas, “zoar”, entre outras;
- b) as ações físicas e materiais: bater, empurrar, chutar, beliscar, roubar, atirar objetos contra as vítimas;
- c) as ações psicológicas e morais: irritar, humilhar, excluir, isolar, ignorar, desprezar, passar bilhetes e desenhos entre os colegas, fazer intrigas, fofocas ou mexericos;
- d) as ações sexuais: abusar, violentar, assediar, insinuar;
- e) as ações virtuais, também conhecidos como *ciberbullying*, onde os provocadores utilizam meios eletrônicos como: celulares, computadores e a internet, para disseminar as maledicências contra suas vítimas.

Beane (2010) completa o pensamento da autora descrevendo que essa “variedade de comportamentos pode ter impacto sobre a propriedade, o corpo, os sentimentos, os relacionamentos, a reputação e o status social de uma pessoa” (p. 18).

E, se correlacionarmos ao fato de que, crianças em fase escolar, estão em processo de aprendizagem, por isso, muitas vezes, acaba por repetir as atitudes e as condutas de seus semelhantes, concordaríamos que atos dessa natureza seriam, então, repetições de conduta.

Ao analisarmos as afirmações dos referidos autores podemos, facilmente, entender os diversificados comportamentos adotados pelos agressores ou vítimas, pois, ambos se encontram em situações limítrofes de aceitação e autoafirmação, a fim de que sejam aceitos no *locus* da escola. Diante desse cenário percebemos as dificuldades encontradas por quem é vítima do fenômeno, pois o medo em revelar as ameaças que passam, faz com que sofram calados durante algum tempo.

Pelo fato de a educação física escolar promover um contato físico quase que constante, exigir dos discentes habilidades motoras distintas e evidenciar as culturas que cada um trás consigo, acaba por originar algumas

ações hostis por parte de discentes classificados como hábeis. Essas ações costumam ser de caráter físico, verbal e psicológico, e geralmente, acontecem de forma recorrente. Este fato nos incita a identificarmos o fenômeno nos momentos em que os discentes estão interagindo em atividades práticas.

Podemos constatar essas afirmativas no texto abaixo:

A educação física é uma disciplina que não tem sido poupada pelas manifestações de violência e as brigas geralmente começam por motivos banais, como uma discussão por causa de uma rixa desportiva. No Rio de Janeiro, um triste exemplo a lembrar é o do estudante de classe média que, na saída de um jogo de um campeonato intercolegial de futebol, sacou uma arma e descarregou-a contra seus ex-colegas do colégio em que estudara e que o provocavam. Mais recentemente, em São Paulo, um estudante de 15 anos matou um colega dando prosseguimento a um desentendimento que começou durante a aula de educação física [...] (FARIA JUNIOR; FARIA, 1999, p. 376).

O *bullying* é um problema mundialmente conhecido. Podemos identificá-lo em níveis desde a educação infantil à faculdade, em colégios particulares ou públicos, nos centros urbanos ou rurais. Porém, o que mais assusta é a proporção que o problema tem tomado. Podemos considerá-lo como uma das variantes da violência escolar mais presente nos dias atuais (BEANE, 2010; SILVA, 2010; CALBO *et al.*, 2009; ABRAPIA, [200?]).

Encontramos esse pensamento em Silva (2010), quando cita que o termo é utilizado para qualificar comportamentos violentos no ambiente escolar.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo possui características de uma pesquisa descritiva que, segundo Gil (1991), visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, apresentando

como característica mais significativa a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Por escolhermos um centro universitário como foco do estudo, optamos em realizar um estudo de caso, por determinar características singulares dos sujeitos ou das condições e encontrar-se enraizados em estudos sobre medicina, psicologia e sociologia (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

Para Yin (2001), estudo de caso é um modo de pesquisa empírica que investiga dentre outros fatos, os fenômenos contemporâneos em seu ambiente real, quando se baseia em várias fontes de evidência e quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são definidos de forma clara.

Foi adotada para esta pesquisa uma abordagem quantitativa. Esta se fundamenta na frequência dos elementos da mensagem, embora também haja algumas questões abertas, que foram tratadas a partir da análise de conteúdo, em sua versão temática (BARDIN, 2004).

Campo de Pesquisa

Nosso campo de pesquisa é uma Instituição de Ensino Superior que, atualmente, conta com cinco unidades em bairros cariocas - Bonsucesso, Vila da Penha, Campo Grande, Bangu e Jacarepaguá.

A IES foi fundada oficialmente em 4 de dezembro de 1969, em Bonsucesso. Em 1970, teve sua primeira faculdade autorizada a funcionar. Mais tarde, com a diversificação dos cursos oferecidos, a Instituição alcançou o estágio de Faculdades Integradas e, em 1997, conseguiu atingir as metas necessárias para tornar-se o primeiro Centro Universitário do Brasil.

A unidade ainda oferece cursos de formação em áreas das Ciências da Saúde com cursos de Licenciatura em Educação Física, Fisioterapia, Enfermagem, Farmácia e Tecnólogo em Estética e Cosmetologia, e Ciências

Sociais com cursos de Direito, Administração, Serviço Social, Ciências Contábeis e Logística.

O curso de Licenciatura Plena em Educação Física é composto por 6 períodos letivos, cumpridos em 3 anos, totalizando uma carga horária de 2967 horas.

Possui 12 (doze) disciplinas de ordem teórico-prática em sua estrutura acadêmica: a) Jogo; b) Dança; c) Aprendizagem e Desenvolvimento Motor; d) Luta; e) Ginástica; f) Desporto Individual; g) Desporto Coletivo; h) Arte e Cultura Popular; i) Práticas Pedagógicas I; j) Práticas Pedagógicas II; k) Práticas Pedagógicas III; e l) Práticas pedagógicas IV.

O cenário da pesquisa aconteceu no *campus* de Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro, inaugurada há seis anos.

População e Amostra

Atualmente o curso de Licenciatura em Educação Física é oferecido nos turnos da tarde e noite, com 679 alunos, regularmente, matriculados. Optou-se pela referência de ingressantes e concluintes, abordando assim, os estudantes de 3º período e 6º período, que totalizam 172.

Participaram do estudo 142 alunos, sendo 67 do sexo feminino e 75 do sexo masculino, com idades entre 18 e 56 anos; 60 estudantes encontram-se matriculados no 3º período e 82 no 6º período.

Para um erro amostral estipulado em 5%, com nível de confiança de 99% e prevalência presumida de 50% para a ocorrência do evento estudado, foi estimado o tamanho amostral de 142 estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da unidade de Campo Grande.

Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada utilizando-se um questionário com dados objetivos referentes a questões socioeconômicas, formação escolar e formação acadêmica em função dos comportamentos voltados para a rotina direcionada às aulas práticas.

A validação do instrumento de pesquisa foi realizada por três doutores, que foram contactados através de e-mail, para a devida adequação do instrumento.

O questionário fechado foi composto de três partes: 1) questões relacionadas a informações socioeconômicas dos participantes; 2) diagnóstico sobre questões relacionadas à sua formação na Educação Básica e 3) diagnóstico sobre as questões relativas à participação nas aulas práticas em sua formação acadêmica.

A primeira parte do questionário investiga questões como renda pessoal; renda familiar; estado civil; quantitativo de filhos; bairro em que reside; vida profissional; bairro em que trabalha; grau de satisfação com seu corpo e se o mesmo realiza alguma atividade física fora da Instituição de Ensino Superior.

A segunda refere-se à investigação da trajetória escolar do discente. Nesse contexto as questões envolvem aspectos relacionados à sua formação básica; se sua escola oferecia aulas de educação física escolar; se o mesmo participava dessas aulas; se as aulas de educação física aconteciam de forma variada ou direcionada à prática esportiva; se os professores de escola incentivavam as participações nas aulas práticas e se o discente realizava alguma atividade física fora da escola.

A terceira e última parte do questionário refere-se às questões da sua vida acadêmica. As questões abordam os motivos que o fizeram ingressar no curso; das expectativas em relação às aulas práticas; avaliação das aulas práticas na visão do discente; interesse em participar das aulas práticas; as dificuldades encontradas para a realização das aulas práticas; dificuldades

relacionadas à sua participação nas aulas práticas; classificação do nível de importância das disciplinas práticas; identificação das disciplinas práticas menos motivantes do curso; função das avaliações práticas no entendimento de prática profissional; se as aulas práticas na IES deveriam desenvolver o aprendizado técnico ou apenas motor; as habilidades práticas apresentadas pelo discente e sua perspectiva ao término do curso.

Procedimentos de Coleta de Dados

Os procedimentos de coleta de dados ocorreram da seguinte forma:

1) Explicação sobre a proposta da pesquisa, tais como: tema, objetivos, justificativas e importância;

2) Distribuição do questionário, com as duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos estudantes do 3º e 6º período, regularmente matriculados.

Ética da Pesquisa

Antes de iniciarmos a coleta, explicamos aos sujeitos, o objetivo da pesquisa e como ocorreriam as suas etapas. Os informantes receberam o termo de consentimento livre e esclarecido, no qual autorizaram a utilização dos dados coletados na pesquisa e tomaram ciência que seu anonimato seria preservado. É importante salientar que, a pesquisa foi elaborada com princípios fixados pela resolução federal 466/12.

Limitações do estudo

No que concerne à primeira etapa da pesquisa, as limitações vieram da:

a) escassa literatura sobre os motivos de recusa de estudantes de cursos de formação em educação física na participação das aulas práticas. Encontramos vários artigos científicos, mas referindo-se apenas às aulas de educação física escolar;

b) coleta de dados, - uma delas remete ao fato de que os discentes, sujeitos da pesquisa, pertencentes ao outro *campus* da universidade (*campus* Bonsucesso), não participaram do estudo e que, portanto, a quantidade e confiabilidade das informações encontradas nesta pesquisa não puderam ser generalizadas ao Centro Universitário.

Delimitação do estudo

Adotaram-se neste estudo, os seguintes critérios para a participação dos sujeitos da pesquisa:

- Critérios de Inclusão:

Discentes do 3º e 6º períodos, regularmente matriculados, do curso de Licenciatura em Educação Física da unidade Campo Grande, que se dispuseram a participar da pesquisa.

- Critérios de Exclusão:

Os que não se dispuseram a participar e/ou que encontraram alguma dificuldade para responder aos instrumentos dificultando o aprofundamento desejado.

OS ACHADOS

Neste ponto serão apresentados os resultados obtidos através do instrumento de pesquisa. Utilizamos para este estudo, uma abordagem quantitativa, entrelaçando as correlações existentes entre: as características dos sujeitos; as condições socioeconômicas; a relação existente entre a

prática de atividade física na escola e na IES; a motivação, a preparação e as perspectivas com relação à profissão; a avaliação das aulas práticas, dos laboratórios e dos mecanismos de avaliação quanto às aulas práticas, assim como o entendimento sobre as habilidades associadas e necessárias à profissão.

Em seguida discutimos os resultados encontrados tendo como suporte os autores abordados na revisão literária.

Apresentação dos Resultados

Características dos sujeitos da amostra

A partir dos questionários respondidos foram extraídos os seguintes valores que caracterizam os sujeitos do estudo: a idade média dos participantes é de 26,1 (DP=7,2), média de idade entre as mulheres é de 24,92 anos e, entre os homens é de 27,17 anos.

A Tabela 1 representa variáveis referentes à idade média dos sujeitos da amostra, assim como o estado civil, se possuem filhos, município de residência e proximidade com a IES, calculadas a partir das informações dadas pelos participantes do estudo.

Tabela 1: Características dos sujeitos da amostra

VARIÁVEIS	PARTICIPANTES
IDADE	
Média	26,11
Desvio Padrão	7,23
ESTADO CIVIL	
Solteiro	106

Casado		28
Separado		5
FILHOS		
Possui		27
Não possui		101
LOCALIDADE	DE	RESIDÊNCIA
(Município)		
Rio de Janeiro		126
Baixada Fluminense		8
Costa Verde		6
Não informado		2
PROXIMIDADE DA IES		
Sim		73
Não		66
Não informado		3

De acordo com os dados obtidos constatamos que, com relação ao estado civil dos participantes, 55 dos informantes masculinos e 51 das informantes femininas são solteiros; em relação aos casados, verificamos que 15 pertencem aos discentes masculinos e 13 femininas; a categoria separados compreende três masculinos e dois femininos. Dos 142 respondentes, três se classificaram na categoria outros. Em referência aos filhos, 14 homens e 13 mulheres declararam tê-los.

Com relação à moradia dividimos, demograficamente, em regiões do Rio de Janeiro, Baixada Fluminense e região denominada Costa Verde. Dos respondentes, a maioria informou residir no estado do Rio de Janeiro, dentre esses, se manteve quase que um percentual igualitário, relacionado à proximidade da instituição.

Características dos sujeitos quanto às condições socioeconômicas

A seguir, na Tabela 2, informaremos a caracterização dos sujeitos referentes às condições socioeconômicas. Nela, abordaremos o levantamento referente ao trabalho, à localidade do trabalho, à proximidade do trabalho em referência à IES e à renda pessoal e familiar.

Tabela 2: Características socioeconômicas dos sujeitos

VARIÁVEIS	PARTICIPANTES
EDUCAÇÃO BÁSICA	
Escola Pública	72
Escola Privada	26
Escola Pública e Privada	42
TRABALHA	
Sim	102
Não	40
LOCALIDADE DE TRABALHO (Município)	
Rio de Janeiro	87
Baixada Fluminense	6
Costa Verde	7
DESLOCAMENTO À IES	
Casa	55
Trabalho	85
RENDA PESSOAL	
Até dois salários-mínimos	76
> dois a cinco salários-mínimos	24
> cinco a dez salários-mínimos	1
Não possui	38
Não informado	3

RENDA FAMILIAR

Até dois salários-mínimos	50
> dois a cinco salários-mínimos	70
> cinco a dez salários-mínimos	18
Não informado	4

Conforme podemos observar no exposto da Tabela 2, com relação à formação dos participantes da pesquisa, grande parte dos nossos informantes estudou em escolas públicas. Dentre as respostas obtidas, para estudos em escola pública ou privada, não podemos precisar se o estudo realizado em escolas privadas ocupou o maior tempo de sua formação. Diante das informações apenas 18,6% estudaram somente em escola privada durante toda formação da educação básica.

Com relação ao aspecto envolvendo o campo profissional atual, a maioria dos discentes do curso afirmou trabalhar; destes, um quantitativo maior informaram trabalhar no município do Rio de Janeiro. A chegada do nosso alunado acontece da seguinte forma: a maior parte informou vir direto do trabalho. Não questionamos as áreas de trabalho dos discentes.

Para a classificação das rendas pessoais e rendas familiares dos nossos informantes, optamos por utilizar a tabela referente à classificação do salário-mínimo em nosso país¹¹. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹² (IBGE) a classificação quanto à renda em nosso país decorre da seguinte maneira: a) quem tem renda acima de 20 salários-mínimos; b) de 10 a 20 salários-mínimos; c) de 5 a 10 salários-mínimos; d) de 2 a 5 salários-mínimos e; e) até 2 salários-mínimos.

11 Salário mínimo decretado no valor de R\$ 622,00, que entrou em vigor em 1º de janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7655.htm>. Acesso em: 20 mar. 2012.

12 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/tabela3.shtm#a32>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

Utilizamos para estratificação de rendimento financeiro as letras A, B, C, D e E, a fim de facilitar o entendimento das camadas sociais quanto ao rendimento dos nossos informantes. Onde a categoria A refere-se aos recebem de mais de vinte salários e a categoria E aos que recebem até dois salários-mínimos.

Pelo exposto, podemos classificar os discentes do nosso universo de pesquisa, com relação à renda pessoal como pertencentes da Classe E, pois representaram um valor significativo de 76 integrantes (53,52%); 24 (16,9%) se enquadraram na categoria da Classe D; um (0,7%) informou ser pertencente à Classe C e 38 (26,76%) indicaram não possuir renda pessoal. Dos respondentes, três não informaram se possuem renda pessoal, representando 2,11% da informação econômica.

Com relação à renda familiar, dos 138 respondentes (quatro não informaram a renda familiar), 50 pertencem a Classe E; 70 a Classe D e 18 se enquadraram na Classe C.

Podemos observar que os discentes envolvidos na pesquisa são classificados, em sua maioria, como pertencentes a Classes D e E (aproximadamente 87%), e mesmo quando somados a renda familiar, esse quadro não muda muito, apenas sobe sua estatística para 18 discentes pertencentes da Classe C (cerca de 13%).

Características quanto às atividades físicas

Nesse tópico abordaremos a relação entre os hábitos referentes à prática de atividades físicas dentro e fora das instituições escolares.

Na Tabela 3 apresentamos a relação existente entre as variáveis: a) prática de educação física escolar dos participantes na educação básica; b) tipo de aula que era desenvolvida; c) participação nas aulas práticas; d) atividades físicas realizadas fora da escola; e) se os professores incentivavam a prática das atividades físicas; f) se os discentes realizam

atividades físicas na atualidade; e g) percepção de satisfação corporal no momento.

Tabela 3: Relação de prática de Atividades Físicas

VARIÁVEIS	PARTICIPANTES
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Sim	135
Não	4
Não informado	3
TIPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Forma variada	71
Direcionada à prática esportiva	64
Não informado	7
PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Sim	131
Não	9
Não informado	2
ATIVIDADE FÍSICA FORA DA ESCOLA	
Sim	106
Não	33
Não informado	3
INCENTIVO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Sim	93
Não	42
Não informado	7

ATIVIDADE FÍSICA FORA DA IES

Sim	103
Não	39

SATISFAÇÃO CORPORAL

Muito Satisfeito	19
Satisfeito	86
Pouco Satisfeito	33
Insatisfeito	4

A partir das informações encontradas podemos constatar que nossos informantes participavam das aulas de educação física nas escolas, refletindo 97,12% dos discentes.

Com relação à forma como as aulas eram ministradas, não houve uma diferença significativa com relação ao acontecimento de maneira variada e direcionada à prática esportiva.

Quando questionados se os mesmos participavam das aulas práticas, maioria dos respondentes informou que sim.

As atividades realizadas fora do ambiente escolar apresentaram valores majoritários para as participações relacionadas a atividades práticas.

Ao responderem sobre o incentivo dos professores para a realização de atividades físicas fora da escola, a maioria informou que os professores os incentivavam; um percentual menor informou que não.

A última variante referiu-se à percepção da satisfação corporal dos acadêmicos. Do total de informantes a maioria relatou apresentar um grau de muita satisfação ou encontrarem-se satisfeitos com seu corpo.

A Figura 1 apresenta os dados de valores das categorias de atividades físicas encontradas no questionário das práticas realizadas pelos discentes durante a formação da educação básica. É importante salientar que os

discentes puderam responder abertamente as opções das atividades realizadas.

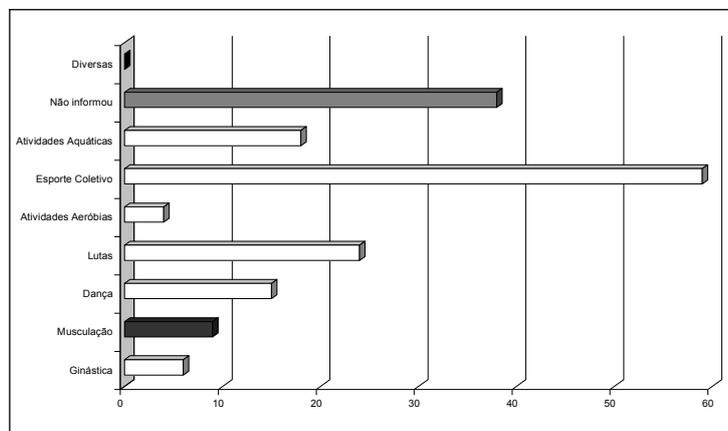


Figura 1: Atividades Físicas realizadas fora da escola

De acordo com o exposto na Figura 1, podemos constatar a prevalência de atividades voltadas aos esportes coletivos, denotando uma relação entre o aprendizado técnico de movimentos.

Dos respondentes um quantitativo representativo informou que praticavam atividades direcionadas a Esportes Coletivos (59); a Lutas (24); a Atividades Aquáticas (18); a Dança (15); a Musculação (nove) e a Atividades Aeróbicas (quatro).

A seguir, apresentamos na Figura 2 as atividades físicas realizadas durante sua formação acadêmica.

Na atualidade, 103 discentes informaram realizar atividades físicas fora da IES e 39 que não realizam atividades práticas além das oferecidas nas aulas na instituição.

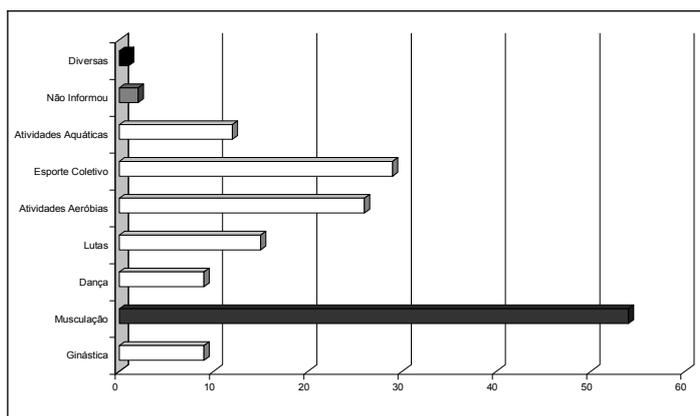


Figura 2: Atividades Físicas realizadas fora da IES

Quando nos reportamos às atividades físicas realizadas na idade adulta e fora da IES, a Musculação passa a ser mais prevalente na vida dos estudantes com 54 recorrências; 29 a Esportes Coletivos; 26 a Atividades Aeróbias; 15 a Lutas; e nove para Dança e Ginástica, respectivamente.

Perspectivas profissionais

Apresentamos a seguir a relação existente entre os motivos que fizeram com que os acadêmicos optassem pela escolha do curso, assim como suas perspectivas profissionais.

Tabela 4: Relação entre a escolha do curso e as perspectivas profissionais

VARIÁVEIS	PARTICIPANTES
MOTIVOS PARA ESCOLHA DO CURSO	
Por gostar de realizar atividades físicas	93
Motivação em realizar aulas práticas	13

Facilidade de realização do curso	7
Outros motivos	33
Não informado	28
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	
Dar aulas em escolas	38
Realizar a formação em Bacharelado	65
Dar aulas em Universidades	48
Apenas o diploma	1
Outros motivos	13
Não informado	2

Dentre as variáveis destacadas para a designação dos motivos da escolha do curso de formação em Licenciatura em Educação Física, um percentual majoritário indicou que a escolha se deu por gostarem de realizar atividades físicas; um quantitativo pequeno por associá-la a prática de atividades físicas na formação; mesmo com a representatividade de um valor insignificante, aparece na fala dos discentes que a escolha aconteceu pela facilidade encontrada em realizar o curso.

Das alternativas relacionadas às perspectivas profissionais, elencamos atividades profissionais para os licenciados.

Do total de discentes que responderam ao questionário, a maioria indicou querer continuar os estudos e terminar a formação em Bacharelado assim como dar aulas em universidades, um número menor, porém não menos representativo, indicou querer dar aulas em escolas.

Percepções relacionadas às aulas práticas

Na Tabela 5 apresentamos o quantitativo referente à caracterização quanto às aulas práticas realizadas na IES na visão dos discentes.

Tabela 5: Caracterização quanto às aulas práticas

VARIÁVEIS	PARTICIPANTES
EXPECTATIVAS	
Muitas	99
Algumas	40
Poucas	1
Nenhuma	0
Não informado	2
INTERESSE	
Muito grande	114
Razoável	23
Pouco	3
Muito pouco	0
Não informado	2
QUANTITATIVO DE AULAS PRÁTICAS	
Exagerado	1
Suficiente	76
Insuficiente	59
Não existem	3
Não informado	3
AVALIAÇÃO PRÁTICA	
Maior participação	121
Diminuição	7
Não influenciaria	13
Não informado	1
HABILIDADES ESPECÍFICAS	
Algumas	48
Majoria	64

Nenhuma	2
Todas	25
Não informado	3
POSSIBILIDADES DAS AULAS PRÁTICAS	
Direcionadas ao Aprendizado Motor	73
Direcionadas ao Aprendizado Técnico	62
Ambos	4
Não informado	3

Como podemos verificar o exposto, na percepção dos informantes, com relação às expectativas das aulas práticas, existe uma representatividade satisfatória com relação a possuir muitas ou algumas.

Com relação ao interesse, um valor relativamente alto apontou para um interesse muito grande.

A variável referente ao quantitativo de aulas práticas procurou identificar a percepção dos discentes em relação ao número de aulas práticas realizadas na IES.

Encontramos respostas quase que igualitárias para a percepção das aulas práticas acontecerem em número suficiente e insuficiente.

Quando questionados em relação à avaliação prática, a maioria dos respondentes informou que, se houvessem mais avaliações práticas, aumentaria a participação dos discentes nas aulas práticas.

Com relação às habilidades específicas, presentes na formação do curso, grande parte dos respondentes apontou possuir habilidades para algumas ou para a maioria das disciplinas práticas.

Relacionando as possibilidades das aulas práticas acontecerem, houve uma proximidade com relação ao aprendizado motor e técnico na percepção dos respondentes.

A seguir apresentamos na Tabela 6, as dificuldades encontradas pelos acadêmicos para a não participação das aulas práticas.

Tabela 6: Caracterização quanto a não participação das aulas práticas

DIFICULDADES ENCONTRADAS	
Problemas físicos	16
Vinda do trabalho	38
Não se encontrar com roupa adequada	17
Aulas monótonas	17
Falta de avaliação	7
Brincadeiras	11
Não dominar conteúdo	14
Outros	7
Não informado	17
Sem dificuldades	11
MOTIVOS PARA NÃO REALIZAÇÃO	
Falta de laboratórios	85
Falta de planejamento	30
Falta de vestiários	32
Equipamentos antigos	42
Outros	17
Não informado	9

Das causas relacionadas às dificuldades encontradas, as respostas encontradas não representaram um valor significativo para as prevalências das dificuldades em participar das aulas práticas, estas acontecem pela vinda do trabalho, por problemas físicos apontados pelos discentes. Valores equivalentes foram encontrados com relação aos discentes não se

encontrarem com vestimentas adequadas à prática e por acharem as aulas monótonas.

Elencamos alguns aspectos físicos relacionados aos motivos pelos quais os discentes poderiam não realizar as aulas práticas. A falta de laboratórios adequados aparece de forma recorrente, assim como equipamentos antigos; seguidos da falta de vestiário.

Ainda nessa categoria, porém não relacionado a problemas de espaço físico, aparece à falta de planejamento dos professores para que essas aulas aconteçam, os participantes apontaram esse tópico como um dos motivos que os leva a essa não participação.

A Figura 3 representa a percepção dos estudantes relacionadas à importância que as disciplinas representam em sua formação acadêmica. No instrumento da pesquisa utilizamos uma tabela que variava através das escalas representativas e correspondiam a: Muito importante (1); Importante (2); e Menos importante (3).

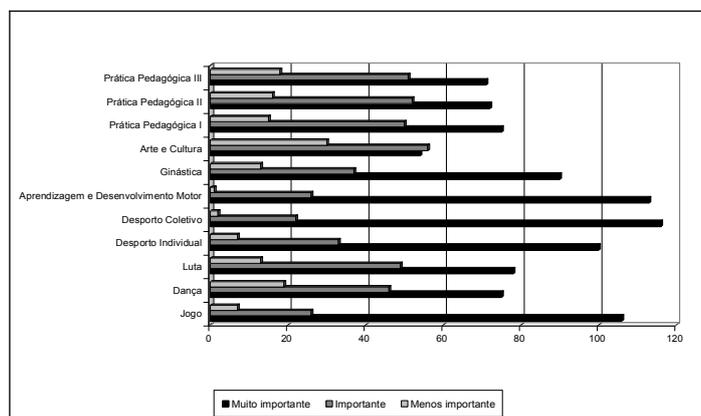


Figura 3: Percepção da importância das disciplinas práticas na formação do curso

Obtivemos valores representativos para a amostra da pesquisa que apresentamos a seguir, em função dos três grupos de maior incidência:

I) Muito importante: a) Desporto Coletivo – 116 recorrências; b) Aprendizagem e Desenvolvimento Motor – 113 recorrências; c) Jogo – 106 recorrências;

II) Importante: a) Arte e Cultura Popular – 56 recorrências; b) PPII – 52 recorrências; e c) PPIII – 51 recorrências;

III) Menos importante: a) Arte e Cultura – 30 recorrências; b) Dança – 19 recorrências; c) PPIII – 18 recorrências.

Das recorrências encontradas totalizamos 23 estudantes que não atribuíram valores às disciplinas.

A Figura 4 representa os valores com relação à percepção da desmotivação em realizar as atividades práticas oferecidas pela IES.

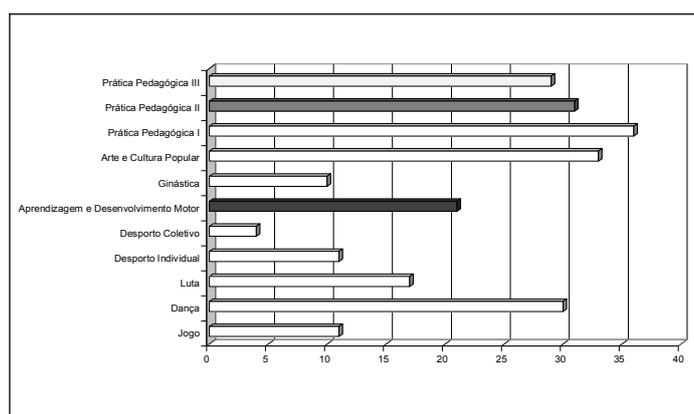


Figura 4: Disciplinas que não apresentam motivação para realização de aulas práticas

Os valores, obtidos e representados, para as disciplinas com o maior índice de desmotivação, constituem as seguintes recorrências: a) PPI – 36; b) Arte e Cultura Popular – 33; c) PPII – 31; d) Dança – 30; e) PPIII – 29.

Na Tabela 7 apresentamos os valores referentes aos comportamentos apresentados pelos discentes, tanto com relação à percepção do comportamento dos colegas com relação as suas habilidades, quanto do seu

comportamento diante das dificuldades encontradas pelos companheiros de turma em realizar aulas práticas.

Tabela 7: Relação entre os comportamentos referentes às habilidades

Avaliação	Frequência do comportamento dos colegas	Frequência do próprio comportamento	Frequência
Fazer gozações	53	39	92
Colocar apelidos	26	20	46
Irritar	5	6	11
Humilhar	5	2	7
Excluir/Isolar	7	7	14
Passar bilhetes	1	0	1
Fazer fofocas	24	18	42
Fotos/filmagens	14	11	25
Fazer piadas	28	32	60
Bater	4	2	6
Empurrar	7	3	10
Roubar	3	2	5
Não informou	26	31	57
Nenhum	3	9	12

Como podemos verificar, condutas como: fazer gozações; fazer piadas; colocar apelidos; fazer fofocas; e fotografar ou filmar, aparecem na mesma escala de ordem quando comparados aos comportamentos adotados pelos colegas associados ao próprio comportamento.

Apenas três discentes informaram não ter essa percepção e nove não se comportarem de maneira que venha inibir a participação dos formandos quando da realização das aulas práticas.

Análise de conteúdos: a percepção das aulas práticas na formação profissional

A fim de supormos a influência nos significados no processo da formação continuada dos estudantes, utilizamos a análise separada por ingressantes e concluintes.

O Quadro 1 apresenta a categorização referente aos discentes de 3º período. A noção de atividade (42) foi a categoria mais recorrente entre os informantes, que embora represente o valor mais elevado com relação a sua frequência, o conhecimento foi a categoria mais recorrente, aparecendo em 2ª posição relacionada à frequência. É importante destacar que a habilidade (25) foi a subcategoria que teve maior significado para os respondentes.

Categoria	Subcategoria	Frequência
Teoria/Prática (9)		9
Noção de atividade (6)	Habilidade (25); Aptidão (2); Motivação (4); Organização (3); Metodologia (2)	42
Conhecimento (19)	Esporte (1); Contexto (1); Jogos (1)	22
Saúde (3)	Postura (2); Disposição (3)	8
Socialização (1)	Comportamento (1); Participação (1); Entrosamento (1)	4

Mercado de trabalho (7)		7
-------------------------	--	---

Quadro 1: Percepção das aulas práticas na formação profissional por estudantes de 3º período

O Quadro 2 apresenta a categorização referente aos discentes de 6º período. A noção de atividade (61) foi à categoria mais recorrente entre os estudantes. Mais uma vez, a habilidade (30) foi à subcategoria que apresentou uma maior significância para os discentes.

O mercado de trabalho (37) aparece em segundo lugar como a categoria representando suas falas, tendo como subcategoria a capacitação profissional (14) como a de maior relevância relacionada à profissionalização.

Categoria	Subcategoria	Frequência
Teoria/Prática (17)		17
Noção de atividade (1)	Motivação (4); Habilidades (30); Motor (3); Social (1); Cognitivo (2); Afetivo (1); Experiência (11); Metodologia (6); Adestramento (2)	61
Mercado de trabalho (20)	Contexto profissional (3); Capacitação profissional (14)	37
Conhecimento (5)	Aperfeiçoamento (1); Esporte (1)	7

Falta de interesse (1)		1
------------------------	--	---

Quadro 2: Percepção das aulas práticas na formação profissional por estudantes de 6º período

DISCUTINDO OS RESULTADOS

Por meio dos resultados, não poderemos associar a correlação da baixa renda com a baixa escolaridade, já que nossos informantes encontram-se matriculados em um curso de nível superior de uma IES privada.

Assim como não poderemos cooptar a não participação dos nossos informantes das aulas práticas de educação física, em função da baixa renda.

Em um país como o Brasil, que se encontra em uma crescente importância no cenário internacional, ainda necessita resolver suas iniquidades. Ainda somos um país de grandes desigualdades sociais, que levam a uma parcela representativa da sociedade a situações injustas e desnecessárias.

Esse quadro nos últimos 10 anos vem sofrendo algumas melhoras, o que pode ser evidenciado pelo número de pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza, a margem dos serviços de saúde, da educação e do trabalho informal.

Na sociedade contemporânea há uma gama de exigências, relacionadas às habilidades e competências, que vão favorecer a mobilidade social.

Um dos fenômenos para essa mobilidade social que podemos apontar seria o crescente número de pessoas de baixa renda que estão tendo acesso ao ensino superior. Essa foi a realidade encontrada nos sujeitos do

estudo. Há uma predominância de estudantes de baixa renda que são responsáveis pelo próprio sustento.

Com relação às mudanças e diferenças sociais, Zago (2006) afirma que:

Estudar essa população para entender as transformações nas demandas e nas práticas escolares, assim como no perfil dos estudantes na sociedade contemporânea, representa uma necessidade para a pesquisa e as políticas educacionais em todos os níveis de ensino (p. 236).

Deste modo, não podemos deixar de nos preocupar, com questões financeiras, ao associarmos o fato de nossos discentes terem, obrigatoriamente, que trabalhar diminuindo seu tempo, sua disposição e assim, sua participação nas aulas; principalmente nas aulas práticas. A vinda do trabalho foi um dos principais motivos apontados pelos respondentes para a não participação das aulas práticas; atrelado a outros fatores que favorecem essa evasão.

Em recente artigo, que corrobora com nosso pensamento, Baggi e Alves Lopes (2011) abordaram as principais causas relacionadas ao fenômeno da evasão escolar no nível superior. As autoras apontaram que o fator financeiro não está diretamente relacionado a esse motivo, destacando ainda as frustrações enfrentadas pelos estudantes que se deparam com desmotivações e expectativas não alcançadas em relação ao curso e as instituições.

Expostas as situações contextualizadas, a narrativa demonstra debelar o cotidiano a critérios heterogêneos, pois, percebemos as diferenças existentes entre as realidades dos nossos discentes.

Darido (2004) realizou uma pesquisa acerca dos motivos que levam discentes escolares a se afastarem da prática de atividade física regular.

A autora investigou autores que pesquisaram os possíveis motivos desse afastamento, que apontaram fatores como: imagem da Educação Física escolar, expectativa em relação às aulas, motivos das dispensas das aulas, e os motivos pelos quais graduandos de Educação Física, pediram dispensa das aulas práticas na escola.

Dentre os resultados apontados por esses autores, chegaram a conclusão que os discentes de idades inferiores, possuem uma aderência maior as aulas de educação física; o professor foi apontado como o principal motivador da participação dessas aulas; as aulas são, normalmente destinadas aqueles que possuem habilidades específicas, desfavorecendo a participação dos menos habilidosos; e que os graduando, quando da época da educação física escolar, pediam dispensa por diferentes motivos, dentre os quais encontram-se não gostar do professor e da aula, a distância da escola entre outros, mas o mais significativo na informação dos discentes é que estes participavam de equipes de treinamento.

As dificuldades encontradas pelos professores das redes públicas como a baixa remuneração e a falta de materiais, podem descrever um cenário desmotivador para que os discentes não participem das aulas de educação física na escola (DARIDO, 2004).

Guedes (2002) realizou uma pesquisa acerca dos aspectos socioeconômicos relacionados às práticas de atividade física e constatou que famílias de baixo poder aquisitivo apresentam dificuldades em proporcionar a prática de atividades físicas fora do ambiente educacional.

Para o autor, torna-se importante, o papel do professor de educação física escolar, pois o mesmo transfigura a imagem do motivador para tal prática dentro e fora do ambiente escolar, gerando, assim, de maneira igualitária a prática de atividades corporais.

Em nosso estudo, a relação entre as aulas de educação física na educação básica, nos mostrou respostas favoráveis quanto ao oferecimento

da educação física escolar e a participação dos discentes nas aulas; e que as mesmas eram realizadas, de forma que alguns tinham seu direcionamento à prática de atividades variadas e outras à prática esportiva.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apontam para uma educação física direcionada à prática de diferentes temas que sugerem a Cultura Corporal de Movimento, em detrimento a aulas direcionadas à prática esportiva.

Este fato pode ser constatado por Darido (2004) ao pesquisar sobre os motivos da não participação de discentes nas aulas práticas de educação física, concluindo que existe um afastamento progressivo dentro e fora da escola. Um dos motivos apontados pela autora refere-se à repetição das aulas desenvolvidas no ensino fundamental, acontecendo da mesma maneira no ensino médio; restringidos à repetição de gestos esportivos.

Encontramos esse pensamento em Almeida *et al.* (2011) quando discorrem que “as aulas de Educação Física no ensino médio estruturam-se a partir de sessões de treinamento visando, sobretudo, aprimorar técnica e tática desportiva dos discentes mais habilidosos para competições, torneios internos e externos aos muros escolares” (p. 110).

Porém, como relatam Santos e Matos (2004):

O esporte pode e deve funcionar no ambiente educacional como alavanca de contextualização social, a qual pode muito bem ser abordada nas aulas, trazendo para a Educação Física uma ideia da realidade dos alunos de modo que eles sejam capazes de tirar proveito dessas atividades por toda a vida. A Educação Física não pode ser apenas para os mais habilidosos que se identificam ou têm certa experiência em determinada habilidade. O esporte competitivo pode ser seletivo e excluir alguns, mas o desporto escolar tem de oferecer uma possibilidade de vivência a todos (p. 50).

Vianna e Lovisolo (2009) retratam questões pertinentes a críticas da desvalorização da aprendizagem técnica da educação física. Os autores

reproduzem o pensamento das diversas concepções da educação física, analisando, de acordo com a literatura, seus diferentes olhares.

Para os autores:

A partir da década de 1980, surgiu na educação física escolar, um movimento de crítica ao ensino de esportes na escola, que pode ter contribuído para a desvalorização da aprendizagem técnica ou de aprofundamento dos conhecimentos e habilidades dos fundamentos dos esportes. A crítica insistia na distinção entre o esporte na escola e o esporte da escola. O segundo não poderia estar vinculado à competição nem, portanto, à formação do esportista profissional, embora nos níveis ainda iniciais do amadorismo (2009, p. 883).

Essas concepções corroboram com o pensamento de que seja o ponta pé inicial da constante confusão existente na didática das aulas práticas.

E concluem que:

Embora o esporte possa conter incoerências e inadequações, parece ser um equívoco abrir mão deste conteúdo pedagógico importante. Na “perspectiva reprodutora” o esporte assume o papel de uma entidade com vida própria, que subjuga àqueles que estão envolvidos de forma direta ou indireta. Na perspectiva histórico crítica, o esporte é um meio ou recurso que se utiliza para desenvolver nos discentes uma postura ética e política da prática esportiva e da vida. Essa característica contraditória do trato com o esporte permite perceber que o esporte, como outros conteúdos e métodos da educação física escolar, é o que se fizer dele. Um instrumento que pode contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos sob a base do atendimento de suas expectativas. Assim, não há uma essência imutável (VIANNA; LOVISOLO, 2009, p. 888).

Existe um delineamento nos PCN (BRASIL, 2000) de que:

O processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, portanto, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia¹³, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada (p.33).

13 A autonomia é a capacidade para gerir a própria aprendizagem, o que implica ser capaz de definir objetivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, auto avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objetivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes (Alarcão, 1996, p. 178).

Lidar com as diferenças, limitações, opções de escolha para o mercado profissional constitui a chave mestra para a inserção e o aproveitamento dos discentes durante sua formação acadêmica.

O saber, o saber fazer e o ser constituem, a nosso entender, o processo de formação de todo professor. Pressupomos que o conhecimento esteja atrelado à prática de como desenvolver esse conhecimento e, grosso modo, esse saber, saber fazer não deveria estar separado do ser professor; portanto, a relação social com o aluno não deverá ser esquecida.

Para os PCN (BRASIL, 2000) essa relação entre o saber, o saber fazer, como fazer, para quem fazer, como ser, para que ser, poderiam estar atrelados a seguinte afirmação:

Aprender a movimentar-se implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço, interagir com outras pessoas, enfim, uma série de procedimentos cognitivos que devem ser favorecidos e considerados no processo de ensino e aprendizagem na área da Educação Física. E embora a ação e a compreensão sejam um processo indissociável, em muitos casos, a ação se processa em frações de segundo, parecendo imperceptível ao próprio sujeito, que houve processamento mental (p.34).

Contudo, a falta de planejamento foi apontada como uma das variáveis responsáveis pela desmotivação dos discentes para realizarem aulas práticas na IES. Não identificamos, nesse contexto, os motivos que fazem com que os professores não planejem suas aulas, ou se essa questão refere-se, apenas, ao olhar dos discentes.

Essas ações que denotam experimentação, avaliação, opção, interação, coordenação e planejamento só serão possíveis a partir do momento em que nossos discentes se sintam motivados a tal.

Marcon, Nascimento e Graça (2007) apontam que:

Para isso é necessário que os cursos de Licenciatura em Educação Física adotem alguns referenciais orientadores para a formação de professores, e que oportunizem experiências de prática pedagógica ao longo da formação inicial, as quais visem à construção e ao desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes-professores (p. 13).

Para os autores as motivações devem ocorrer em função das práticas pedagógicas debatidas antes e após sua aplicação. Esse processo facilitaria o esclarecimento e o entendimento das aplicações dos microensinos.

Essa aproximação da realidade, encontrada nas aulas de Educação Física escolar, favoreceria o aprendizado e a adoção de estratégias que aproximassem os discentes e os docentes dos contextos escolares.

Em pesquisa realizada sobre a importância do professor de educação física motivar os discentes em suas aulas, Martins Junior (2000) aponta que:

[...] parte-se da premissa de que os professores de Educação Física não estão mais sendo tão motivadores em relação à importância que se lhe atribui como um agente da motivação da Educação Física Escolar. Uma observação superficial da sua atuação na escola nos mostra que as suas aulas não têm sido motivantes no sentido de levar o aluno a uma prática que lhe dê prazer e satisfação. E por quê? Na aula, os professores não propõem conteúdos novos, inovadores, criativos ou que acompanhem o modismo imposto pela mídia. Já não propõem atividades extraclasses em quantidade ou qualidade capaz de, a partir da Educação Física Escolar, predispor o aluno a ingressar nas equipes competitivas da escola ou a continuar praticando uma atividade física na comunidade (p. 107).

Essas atitudes podem ser caracterizadas ao verificarmos que os discentes participavam das aulas, realizavam atividades físicas fora da escola, porém, alguns professores, mesmo entendendo a necessidade em formarmos cidadãos autônomos, não incentivavam essa prática (BRASIL, 2000).

Podemos aproveitar o ensejo apontado por Martinelli *et al.* (2006):

O professor também assume grande importância para essa desmotivação dos alunos, pois a metodologia utilizada para desenvolvimento das aulas, o relacionamento aluno-professor, o conteúdo por ele apresentado, entre outros fatores, também influenciam na participação ou não nas aulas de Educação Física escolar (p. 14).

Figueiredo (2008) afirma que:

No ensino médio, as experiências não são muito diferentes. Se no ensino fundamental o problema maior é a forma como a Educação Física vem ocupando seu espaço no currículo escolar, no ensino médio o problema maior é como a Educação Física não vem ocupando seu espaço no currículo escolar (p. 94).

Para Alvarenga *et al.* (2012) em pesquisa realizada, apontando os desafios dos professores do ensino superior a discentes oriundos de escolas públicas, os resultados obtidos demonstraram que a formação do estudante de escola pública é delineada por dificuldades, dentre as quais, destacam-se a desmotivação dos professores, o desinteresse dos discentes, quer seja pelo cansaço físico ou pela falta de perspectivas para o futuro e a falta de estrutura e recursos.

Se associarmos esse contexto às informações encontradas nas respostas dos nossos discentes quanto à estrutura apresentada no campus universitário, - a unidade é composta de uma quadra poliesportiva, uma sala de dança e um vestiário -, denota que talvez os discentes não estejam satisfeitos com os implementos, considerando-os inadequados, mas não especificamente à falta dos mesmos. A nosso ver, essas instalações, com seus respectivos equipamentos, constituem ambientes favoráveis e atendem às necessidades quanto às práticas das disciplinas oferecidas na IES.

O fator motivacional dos discentes nas aulas de educação física escolar encontra suporte em pesquisas realizadas durante a educação básica (MARTINS JUNIOR, 2000; TARDIF, 2000; FIGUEIREDO 2004;

ANTUNES, 2008), pois apontam para fatores relacionados, principalmente, a atuação do professor.

Dentre os apontamentos dos discentes encontram-se a não elaboração e reestruturação das aulas, pois os conteúdos se repetem não dando ênfase a aquisição de novos movimentos.

Como podemos constatar, para Martins Junior (2000):

[...] o professor de Educação Física é um dos responsáveis pela motivação esportiva do aluno, a sua atuação deveria, primeiramente, fazer com que as suas aulas fossem tão motivantes que levassem o aluno a gostar de praticar uma determinada atividade física e que, num continuum, mantivesse essa prática, mesmo ao deixar de ser aluno da escola ou atleta, mas como cidadão comum, ou até que viesse a ingressar num curso de Educação Física ou a trabalhar em diferentes campos de trabalho na comunidade [...] (p. 108).

O autor demonstra que a atuação do professor não está restrita as aulas de educação física nas escolas, mas ultrapassam as barreiras dos muros escolares, fazendo com que os professores atuem em centros comunitários, clubes esportivos, ou prestando serviços em comunidades, elaborando, por exemplo, convênios com diversos setores da sociedade.

Martins Junior (2000) ainda complementa com a abordagem ao ingresso do aluno nas universidades, explicitando os motivos que o fazem ingressar no curso e como os mesmos mantêm sua atuação profissional:

[...] quando lá ingressa, e/ou devido a sua formação acadêmica, é comum o professor de Educação Física transferir para as suas aulas, na escola, aspectos das outras funções que exercia ou que exerce na comunidade. Assim sendo, se foi ou é, por exemplo, jogador de basquete num clube, professor de ginástica aeróbica numa academia ou coreógrafo de danças em algum grupo folclórico ou de balé, tende a ministrar preferencialmente essa atividade nas suas aulas de Educação Física e a incentivar o aluno a se iniciar nessas práticas (p. 109).

Em relação às perspectivas profissionais, a capacitação profissional, aparece como subcategoria do Mercado de Trabalho, como sendo um dos entendimentos que a prática seja um fator importante, e porque não dizer imprescindível, na formação acadêmica. Desarticulando a ideia do professor pensador, reflexivo, crítico, quando deveria, grosso modo, reaprender, reorganizar, recriar, reelaborar (BRASIL, 2000; ANTUNES, 2008; LEITE; FERNANDES, 2010; MILLEN NETO *et al.*, 2010; NUNES, 2010).

Não obstante as mudanças ocorridas, o quadro da representatividade profissional continua amalgamado nas diversas interpretações dos discentes. Pois, constatamos que, de acordo com a LDB, o curso de Licenciatura habilita o aluno a dar aula em escolas, contudo os mesmos demonstraram um direcionamento ao ingresso no curso de Bacharelado.

Talvez, uma das maiores dificuldades pela escolha do curso, tenha surgido a partir da reformulação nos currículos dos cursos de Educação Física, separando e diferenciando o Licenciado (professor) do Bacharel (profissional), objetivando atender às necessidades mercadológicas e sociais.

A essa fatia do mercado profissional coube à atuação em clubes, academias, condomínios, atuando, também, como personal trainers; atendendo a um perfil profissional que não está ligado a educação física escolar.

Para Cruz e Barbosa Neto (2010) esse processo de formação do bacharelado encontra-se desarticulado e argumentam que:

Quanto à concepção de formação do professor a implicação é a desqualificação profissional reduzindo a formação acadêmica em simples competências decretadas pelo mercado sem a determinação de uma teoria do conhecimento nesta formação. Sendo assim, o professor é formado sob uma visão exclusivamente técnica sem referenciais críticos e sem formação política (p. 66).

Essa realidade pode ser constatada nos dados relacionados à percepção das aulas práticas na formação profissional dos educandos, na categoria Noção de Atividade, o termo habilidade aparece com 25 frequências para os discentes do 3º período, e 30 frequências para os do 6º período.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Educação Física (2004) elencou um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a formação do futuro profissional, dentre as quais, destacamos as consideradas pertinentes para o estudo, a saber:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins [...];
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano [...];
- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;
- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e intervenção acadêmico-profissional em Educação Física [...] (CNE/CES 7, 2004, Art. 6º, § 1º).

Essas expectativas durante o processo de formação trazem a perspectiva do discente com relação à prática profissional, de modo a mobilizar suas habilidades/competências adquiridas em ações cotidianas, adequando-as às realidades educacionais.

Atrelado a esses aspectos encontramos, nos dados coletados, as disciplinas com maior incidência de rejeição. Os discentes apontaram, dentre outras, as Práticas Pedagógicas como as de maior índice.

Para Tardif (2000) os discentes mantêm uma relação entre as experiências socioculturais e os domínios das atividades atrelados ao fato de perceberem que não aprenderam nada, além do que já sabiam. Segundo o autor, esse motivo induz o aluno a supervalorizar determinadas disciplinas.

O autor complementa essa ideia afirmando que:

Também no caso dos alunos que consideraram suas experiências sociocorporais anteriores como referência para não escolher disciplinas que trabalhassem conteúdos já conhecidos e vivenciados por eles, há construção da relação epistêmica. Agora, esses discentes buscam ter bom desempenho em uma área das práticas corporais por tratar-se de algo desconhecido ou que ainda não sabem fazer. Para eles, aprender os conteúdos da disciplina escolhida é ter um bom desempenho na modalidade de atividade ou prática corporal escolhida. A frustração ocorre, então, se o aluno não consegue aprender a executar os conteúdos mobilizados pela disciplina (2000, p. 105).

Ainda corroborando esse delineamento da formação profissional associada às práticas corporais, salienta que:

No registro dos discursos dos alunos no que se refere às escolhas por disciplinas, identificamos, além das diversas formas de hierarquização de disciplinas, uma forte valorização da prática e da experiência pessoal, trazidas para dentro do curso. Essa prática parece ser compreendida pelos alunos ora como aquisição de experiência, ora como instrumentalização e apreensão de certas habilidades. Na primeira compreensão, a prática é reduzida ao fazer, praticar, experimentar; na segunda, ao aprender determinadas habilidades técnicas corporais, vistas como necessárias para o ato de ensinar e/ou desempenhar a função de professor de Educação Física (TARDIF, 2000, p. 105).

Para Marcon, Nascimento e Graça (2007) torna-se necessário que os cursos de Licenciatura em Educação física oportunizem as práticas

pedagógicas ao longo de sua formação, pois tais iniciativas vão ao encontro da construção e desenvolvimento das competências pedagógicas dos discentes.

Segundo os autores:

[...] ao participar de atividades que se aproximem do exercício docente, o estudante-professor conhecerá, por suas próprias experiências, e com a orientação e acompanhamento dos professores - formadores, os elementos constituintes que constroem o ato pedagógico. Assim, lhe serão apresentadas as particularidades de cada intervenção pedagógica e sua inter-relação com as demais, cada uma contribuindo, de maneira específica, para a construção de suas competências pedagógicas (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007, p. 13).

Embora, em nosso estudo não enfocássemos os motivos dos discentes rejeitarem as práticas pedagógicas, Marcon, Nascimento e Graça (2007, p. 18), apontaram em seus resultados uma série de fatores que podem explicar esse fenômeno.

Tais justificativas podem advir da: a) atuação do colega como professor, fato que pode gerar falta de respeito no momento de execução de suas habilidades como aluno-professor; b) conhecimento prévio dos colegas sobre a modalidade, pois tentar ensinar habilidades a discentes que já dominam as destrezas desportivas o expõe ao constrangimento; c) incompatibilidade com a realidade escolar, esse aspecto está relacionado ao fato das experiências vivenciadas nas universidades, com seus colegas de classe, assim como a estrutura oferecida pela universidade, os distancia da realidade das escolas, como também das experiências corporais das crianças; d) consciência da necessidade de aprofundamento do conhecimento do conteúdo, para os alunos-professores essa prática é muito bem-aceita, desde que relacionadas a práticas desportivas, desde que entendam que essa constitui, apenas, uma das etapas de preparação para o encontro com discentes nas escolas.

Interessante destacar, ainda, a relação entre os comportamentos adotados pelos discentes referentes às habilidades específicas para a realização das aulas práticas, tanto da observação do próprio comportamento, quanto do comportamento dos colegas se relacionado às suas habilidades – reconheceu-se uma considerável incidência para: a) fazer gozações; b) fazer piadas; c) colocar apelidos; d) fazer fofocas; e e) filmar e/ou fotografar.

Essas atitudes, que podem parecer simples brincadeiras de criança (ARAÚJO, 2004; SEIXAS, 2005; OLIVEIRA; VOTRE, 2006; BEANE, 2010; SILVA, 2010), poderão contribuir para um afastamento dos discentes. Nesse ponto de vista, os discentes passariam a não desfrutar do experimento de movimentos, ou como enfatiza Daolio (2007), da cultura corporal do movimento, deixando de vivenciar, de se aprofundar, de reconhecer para depois se (re) organizar.

CONCLUSÃO

Procuramos, ao longo desse estudo, discorrer sobre questões que envolvam a formação dos estudantes do curso de educação física em uma universidade privada do estado do Rio de Janeiro, identificando as variáveis existentes nos motivos da recusa na participação das aulas práticas. Abordamos pontos-chave, que ao nosso entender, mapeiam a relação estreita entre o conhecimento, a ação e a prática profissional.

A primeira consideração a ser feita é de que a literatura especializada em temas relativos a não participação de discentes nas aulas práticas durante o processo de formação do curso de graduação em educação física, ainda é escassa. Existe uma lacuna referente aos indícios da recusa desse fato no ensino superior.

A partir das informações obtidas verificou-se que a maioria dos informantes reside no município do Rio de Janeiro, são solteiros e não possuem filhos; este fato poderia nos induzir a uma cooptação em haver certa facilidade na realização do curso, pois não existiriam fatores dificultantes para questões pertinentes as tarefas acadêmicas, assim como gastos extras com educação e manutenção de menores sob suas responsabilidades.

Porém, uma das variáveis encontradas na pesquisa, no que cerne ao tema, baseia-se em questões socioeconômicas. A IES está localizada em Campo Grande, zona oeste do estado do Rio de Janeiro, constitui uma instituição particular, fator este que produz gastos com mensalidades, além do dispêndio econômico com livros, cópias de textos e apostilas, passagens de transporte público, lanches e outros atributos. Constatamos, ainda, que a maioria de nossos discentes demonstra a necessidade de trabalhar para poder suprir seu sustento. Este indicativo talvez seja uma das maiores dificuldades encontradas por eles, pois precisam trabalhar para complementar a renda familiar e quiçá, arcar com o pagamento de suas mensalidades, assim como com ajudas de custo.

Apesar de não constituir o foco principal do estudo, aspectos relacionados à distância da moradia e do trabalho, quando comparados a IES, visto que muitos vão diretamente do trabalho para a universidade, pressupondo a elucidação de questões pertinentes às dificuldades levantadas pelos participantes do estudo, quando relacionadas aos motivos da não participação nas aulas práticas.

Os discentes informaram ter um índice alto com relação às expectativas e o interesse na participação das aulas práticas. Contudo, na prática, não é o observado; mesmo não fazendo parte da pesquisa, este é um fenômeno relatado por alguns professores que ministram aulas na IES.

Destacaram-se entre as dificuldades encontradas que possam contribuir para a não participação das aulas práticas, os problemas físicos, as aulas monótonas, a falta de avaliação, não dominar o conteúdo, as brincadeiras realizadas durante a execução das aulas e a vinda diretamente do trabalho – o que pode estar atrelado a outro apontamento listado – não se encontrar com a vestimenta adequada. Um quantitativo muito pequeno (apenas onze informantes) apontou não encontrar dificuldades para a realização das aulas.

Chamou-nos atenção às respostas referentes à falta de avaliação. Estamos tratando de disciplinas teórico-práticas que, em sua maioria, apresentam a avaliação de provas práticas (valendo pontos para composição da média de avaliações), mesmo representando um quantitativo considerado pequeno (apenas sete informantes) consideramos importante destacar essa variável.

Quando discorreram sobre as disciplinas práticas de maior importância destacaram o Desporto Coletivo como a de maior interesse para os discentes, seguida da Aprendizagem e Desenvolvimento Motor e Jogo.

Interessante ressaltar que a desmotivação apontada pelos discentes, incide de disciplinas como Práticas Pedagógicas, Arte e Cultura Popular e Dança. Embora não tenhamos tratado, diretamente, sobre questões específicas de gênero nas aulas, essas recusas apareceram na fala da maioria dos discentes do sexo masculino. Outrossim, englobaram a categorização de menor importância e desmotivação.

Nosso estudo, também investigou o entendimento de prática profissional na percepção dos discentes. Para estes discentes, a atuação da prática profissional associou-se a categoria da noção de atividade, vinculada a habilidade (competência); categorias mais pontuadas pelos discentes tanto do 3º quanto do 6º períodos.

Para nossos informantes a correlação teoria-prática está associada ao sucesso profissional, visto que para se tornar um bom professor é necessário conhecer e dominar a parte prática do conteúdo. Porém, embora as respostas obtidas tenham indicado essa necessidade, os mesmos informaram ter dificuldades ou mesmo recusas na participação das aulas práticas.

Foi possível evidenciar, através dos dados da pesquisa, que ainda existem lacunas a serem preenchidas na demanda relacionada à vivência das práticas corporais nas instituições de nível superior. O que nos leva a inferir que esses discentes tiveram ao longo da vida, poucas experiências motoras, carregando dificuldades ao longo da vida.

As informações obtidas com a pesquisa deixam implícito que os discentes tomam o esporte como disciplina principal e realizam sua transferência de fora para dentro, ou seja, carregam para o interior das universidades as experiências sociais e corporais adquiridas no processo de formação na Educação Básica e no Ensino Médio.

De forma geral, os resultados obtidos neste estudo, nos direcionaram haver fatores múltiplos, desde as dificuldades próprias dos nossos discentes até as de cunho institucional, passando por cobranças sociais e enraizamentos ancorados no processo de formação básica.

Refletirmos sobre a forma que os cursos de educação física têm lidado com as experiências sociocorporais dos discentes durante o processo de qualificação, torna-se uma possibilidade para futuros estudos, a fim de desmistificarmos o modelo de uma educação engessada em um processo hegemônico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Escolas e Violências. **Revista Observare**, vol. 04, out., 2008. Disponível em: <www.observatorioseguranca.org>.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, A.B. *et al.* Percepção discente sobre a educação física escolar e motivos que levam à sua prática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 10, n. 2, p. 109-116, 2011.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**. v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

ALTMANN, H.; AYOUB, E.; GARCÍA, E.F. Educação física escolar e igualdade de gênero: um estudo transcultural - primeiras aproximações. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16, 2009, Salvador-BA, **Anais...** Salvador: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2009. p. 1-7.

ALVARENGA, C.F. *et al.* Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 55-71, jan./mar., 2012.

ANTUNES, A.C. Identidade acadêmica da educação física: da necessidade de um corpo de conhecimento teórico e fuga do rótulo de profissão prática para uma área que exerce a prática reflexiva. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. 12, n. 2, p. 215-229, dez., 2008.

AQUINO, J.G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, vol. 19, n. 47, p. 07-19, dez., 1998.

ARAÚJO, M.J. A violência simbólica: uma difícil percepção. **Unimontes Científica**. Montes Claros, v. 6, n. 2, p. 101-106, jul./dez. 2004.

BAGGI, C.A.S. **Evasão e avaliação educacional: uma discussão bibliográfica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

BAGGI, C.A.S.; ALVES LOPES, D. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul., 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRETO, S.M.G. Novos olhares na formação do licenciado em educação Física na Universidade Federal de São Carlos: o caso da disciplina atividades motoras com bolas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 2, p. 71-75, 2007.

BEANE, A.L. **Proteja seu filho do bullying**. Tradução: Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação de professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p.31. [Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 mar 2002. Seção 1, p.8].

BRASIL. Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Carga Horária dos Cursos de Formação de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p.9.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 **Lex: Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB)**, Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Brasília. Parecer CNE/CES n. 970/99, de 09 de Novembro de 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. 2º Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 96p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CSE n. 7**, de 31 de março de 2004.

CALBO, A.S. *et al.* Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. **Contextos Clínicos**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 73-80, jul./dez., 2009.

CALDEIRA, A.M.S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 87-103, maio, 2001.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, R.N.P.; FERRAZ, O.L. Competências do professor de educação física e formação profissional. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 281-291, abr./jun., 2010.

COSTANTINI, A. **Bullying: como combatê-lo?** São Paulo: Itália Nova, 2004.

CRUZ, M.M.S.; BARBOSA NETO, J.N. A formação profissional em educação física: contribuições para um debate crítico sobre as diretrizes curriculares. **Revista Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal-SP, v. 11, n. 16, p. 64-76, jan./abr. 2010.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**, 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DARIDO, S.C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 18, n.1, p.61-80, jan./mar., 2004.

DARIDO, S.C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em educação física. **Revista Motriz**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 124-128, dez., 1995.

DARIDO, S.C. *et al.* 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, jan./jun., 2001.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

DURHAM, E. R.; OKIDA, Y.; NEVES, A.A.B. O Parecer CNE/CES nº 970/99, de 09 de Novembro de 1999. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 325-336, 1999.

FANTE, C.A.Z. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

FARIA JUNIOR, A.G.; FARIA, E.J.C. Didática de educação física. In: FARIA JUNIOR, A. G. *et al.*, (Orgs.). **Uma introdução à educação física**. Niterói: Corpus, p. 341-383, 1999.

FIGUEIREDO, Z.C.C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan./abr., 2004.

FIGUEIREDO, Z.C.C. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 85-110, jan./abr., 2008.

GAMBOA, S.S. Teoria e da prática: uma relação dinâmica e contraditória. In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 5, 2010, Maceió. **Anais...** Maceió: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2010. p. 1-12.

GHILARDI, R. Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. **Revista Motriz**. São Paulo, v. 4, n. 1, p. 1-11, jun., 1998.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GUEDES, C. **Estudo associativo do nível socioeconômico com os hábitos de vida, indicadores de crescimento e aptidão física relacionados à saúde**. 2002. 131 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. 4 ed. Piracicaba: Editora Unimed, 2004.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafio aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez., 2010.

LEPICK, V.; MOURÃO, M.P.; RODRIGUES, M.G. As competências e habilidades necessárias à educação: um desafio à formação docente. In: Semana do Servidor e Semana Acadêmica, 2008. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2008. p. 1-6.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J.V.; GRAÇA, A.B.S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 21, n. 1, p.11-25, jan./mar., 2007.

MARTINELLI, C.R. *et al.* Educação Física no ensino médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006.

MARTINS JUNIOR, J. O professor de educação física e a educação física escolar: como motivar o aluno? **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 11, n. 1, p. 107-117, 2000.

MINAYO, M.C.S.; SOUZA, E.R. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 513-531, nov./fev., 1998.

MILLEN NETO, A.R. *et al.* Evasão escolar e desinteresse dos alunos nas aulas de educação física. **Pensar a Prática**, Goiania, v. 13, n. 2, p. 1-15, mai./ago. 2010.

MOURA, L.L. *et al.* Educação física, formação e diversidade cultural: o PIBID do CAC/UFG na trilha das pedagogias críticas. *In*: Congresso Goiano de Ciências do Esporte, 2011. Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2011. p. 1-11.

MURAD, M. **A violência e o futebol: dos estudos clássicos aos dias de hoje**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2007.

NUNES, M.M.R. Professores do Brasil: impasses e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.139, p. 317-319, jan./abr., 2010.

OLIVEIRA, F.F.; VOTRE, S.J. O bullying nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 2, p.173-197, mai./ago., 2006.

OLIVEIRA, E.C.S.; MARTINS, S.T.F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 90-98, jan./abr., 2007.

PALMA, A. *et al.* Culto ao corpo e exposição de produtos na mídia especializada em estética e saúde. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 31-51, jan./mar., 2010.

PEDRO, A.P.S.S. Violência(s) na escola: formar para intervir, intervir para prevenir. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado**, Zaragoza, v. 5, n. 4, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, mai./jul., 2001.

PRADO, V.M.; RIBEIRO, A.I.M. Gêneros, sexualidades e educação física escolar: um início de conversa. **Motriz**. Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 402-413, abr./jun., 2010.

RANGEL, I. *et al.* Educação física escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 156-167, abr./jun., 2008.

RIOS, T.A. **Ética e competência**. 18 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, R.S.; MATOS, T.C.S. A relação entre tendência e a prática pedagógica dos professores de educação física de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 3, n. 3, p. 45-53, out., 2004.

SEIXAS, S.R. Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. **Análise Psicológica**, n. 2, (XXIII), p. 97-110, 2005.

SILVA, A.B.B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, J.M.A.P.; SALLES, L.M.F. Imaginário, cultura global e violência escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 36, p. 45-62, jan./jun., 2011.

SPOSITO, M.P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 58-75, 1998.

STAIMBACH ALBINO, B.; FERNANDEZ VAZ, A. O corpo e as técnicas para o embelezamento feminino: esquemas da indústria cultural na Revista Boa Forma. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 199-223, jan./mar., 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos

professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TOMMASINO, K.; JEOLÁS, L.S. O Trote como um ritual de passagem: o universal e o particular. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 29-49, jul./dez. 2000.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S.J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

VALENTE, S.M.P. Ensino e avaliação em uma proposta para a formação de competências. In: VALENTE, S.M.P. **Parâmetros Curriculares e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola**. São Paulo: UNESP, 2002. Disponível em: <http://www.opas.org.br/medicamentos/site/UploadArq/COMPET%20ANCIA%20E%20HABILIDADES-_TEXTTO_FORMATADO.pdf>.

VIANNA, J.A.; LOVISOLO, H.R. Desvalorização da aprendizagem técnica na educação física: evidências e críticas. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.15, n. 4, p. 883-889, out./dez. 2009.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, mai./ago., 2006.

ZOEGA, M.T.S.; ROSIM, M.A. Violência nas escolas: o bullying como forma velada de violência. **UNAR**, Araras, São Paulo, v. 3, n.1, p.13-19, 2009.

ZUIM, A.A.S. O trote universitário como violência espetacular. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 587-604, mai./ago., 2011.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: PROJETO COLETIVO

Rachel Pereira Pardal Ciaravolo

Carlos Alberto Figueiredo da Silva

Roberto Ferreira dos Santos

Adriana Martins Correia

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) propõem, para os conhecimentos da Educação Física, neste segmento, o desenvolvimento da disciplina para todos os discentes sem excluir os menos habilitados.

Embora o PCNEM date do ano de 2000, ainda encontramos dificuldades nas aulas de Educação Física, sobretudo no que se refere ao Ensino Médio. Observamos que há um grupo de discentes que apresenta envolvimento no que se refere aos conteúdos do tradicional ‘quadrado mágico’: voleibol, basquetebol, futsal e handebol e, caso não sejam estes os conteúdos das aulas, se afastam das atividades propostas pelo professor e vão para os arredores da quadra ‘bater uma bola’; ou seja: vão praticar uma atividade de forma independente daquilo que está sendo proposto pelo planejamento da disciplina de Educação Física.

Diferentemente destes, há os que ficam sentados nas arquibancadas conversando, constantemente estão com algum problema de saúde (trazem atestados médicos), outros se utilizam de pedidos de dispensas por meio de bilhete escrito pelo responsável e outros que comumente são acometidos de algum mal-estar (dor de cabeça, cólicas, enjoos etc.). Encontramos ainda, os

que se esquivam das práticas por apresentarem dificuldades nas habilidades motoras básicas ou fundamentais e, muitas vezes, se deparam com colegas que possuem muita facilidade nessas habilidades e que acabam dominando, de alguma forma, as atividades das aulas. Os motivos são variados, porém o problema persiste ao longo dos anos e o professor que trabalha com este segmento de ensino se vê, em seu cotidiano escolar, tendo que buscar recursos para motivar seus discentes a participarem.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96 (BRASIL, 2000) o prosseguimento das habilidades desenvolvidas ao longo do percurso da disciplina deveria ser reforçado para os fins específicos do Ensino Médio, através da “[...] consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental [...]” (p. 33), dando seguimento aos estudos e a continuidade da aprendizagem. Porém, é bem provável que o professor ao se deparar com este problema, não obterá sucesso pedagógico ao tentar aprofundar os conhecimentos. Portanto, é preciso encontrar formas de buscar a continuidade do processo de aprendizagem para torná-lo possível e adequá-lo às características dos discentes. Logo, o desafio tornou-se saber qual o melhor embasamento possível para a tarefa de aproximá-los das práticas pedagógicas da disciplina, de forma a não excluir ninguém, ou seja: sem privilegiar uma seleção de conteúdos onde apenas alguns fossem contemplados e os demais permanecessem distantes do processo.

Quando falamos em inclusão em aulas de Educação Física, nos remetemos, inevitavelmente, às situações comuns em aulas práticas onde se vê discentes na “periferia da quadra”, termo utilizado por Daolio e Oliveira (2014, p.78). Este termo se refere, sobretudo, àqueles que ficam nos arredores físicos ou “cantos” da quadra da escola, bem como aqueles que se distanciam e não participam das propostas apresentadas pelo professor por motivos diversos. Independentemente dos motivos, pode-se entender que os

conteúdos propostos, de certo modo, tornam-se desinteressantes a ponto de afastar o discente e seu interesse pelas aulas.

Outra dificuldade somada a este contexto é o fato de alguns apresentarem um isolamento social ou, como costumamos dizer, exclusão social nos grupos. Muitas vezes, sentem-se constrangidos com a presença daqueles alunos que jogam bem, que têm desenvoltura para esportes e que se destacam nas aulas práticas (VAZ; PINTO, 2009). O professor passa a ter, portanto, uma dupla tarefa: ensinar o conteúdo proposto pelo currículo da disciplina e permanecer atento às possíveis situações em que são gerados os conflitos e competições negativas, estimulando a inclusão e minimizando atitudes preconceituosas que podem ocorrer nas disputas das práticas corporais (TENÓRIO; SILVA, 2013).

Dentre as causas possíveis para o problema, encontramos fatores que vão, desde contemplar a motivação no planejamento, passando pelo descaso com as grades curriculares que privilegiam certas disciplinas em detrimento de outras, até as metodologias que são aplicadas no decorrer das aulas (FREIRE, 1991; DARIDO et al., 1999; DARIDO, 2004). Daolio (1996) questiona por que a prática desta disciplina não passou ainda por uma reformulação, uma vez que seus objetivos são precisos e existem muitas críticas e teorias a respeito do trabalho outrora desenvolvido nas escolas.

Pensar em um projeto que auxiliasse os discentes a participarem das aulas de forma dinâmica sem, no entanto, negligenciar aqueles que já participam, considerando as diferenças como um fator de crescimento em prol do coletivo, se tornou um incremento a favor da inclusão e da participação.

Ferreira e Daolio (2014) pensando sobre como as produções teóricas sobre o tema inclusão têm apresentado alguns desencontros da prática educativa e como este conceito foi sendo produzido de formas diferentes dentro do campo teórico da educação física, ressaltam que o componente

curricular da educação básica deve introduzir o discente na chamada cultura corporal de movimento, permitindo fazer análises críticas sobre o conhecimento da mesma (conhecer, compreender e reconstruir cultura). Alertam, contudo, que é não incomum observarmos os que perpassam pelo sistema educacional e não incorporam conhecimentos pedagógicos das aulas de educação física, apontando que esta realidade faz parte da vida em sociedade, mas observam: envolvem que o conhecimento específico da educação física não pode ser separado de uma vivência concreta da cultura corporal de movimento.

Ainda que a proposta deste estudo não se ocupe em acatar uma ou outra teoria da educação física escolar, já que contém a elaboração de um projeto dirigido à intervenção para a solução de um problema, não tendo como fim algo pré-definido, mas sim um processo construtivo e dinâmico, é importante destacar como o assunto da inclusão vem sendo discutido até agora e como alguns autores compreendem este tema.

Assim, estar incluído para Ferreira e Daolio (2014), significa ter acesso ao conhecimento específico da área, dando-lhe oportunidade de construir questões mais elaboradas relacionadas ao corpo e movimento, chamando a atenção para a forma pela qual as propostas educacionais vêm sendo aplicadas:

As propostas educativas homogêneas e estratégias excludentes não têm se mostrado suficientes para dar conta da diversidade que encontramos nos ambientes escolares e, do mesmo modo, nas aulas de educação física. Isto porque os conhecimentos que devem ser construídos durante as aulas devem passar pelo corpo dos alunos, sendo aprendidos ou, dito de outra forma, incorporados (p.54).

O objetivo geral deste trabalho foi analisar os efeitos de um projeto elaborado coletivamente para uma intervenção em aulas práticas de

Educação Física em uma turma de primeira série do Ensino Médio, na participação dos discentes nas aulas de Educação Física escolar.

Questões a investigar.

- Quais os fatores promovem a falta de interesse nas aulas de Educação Física no Ensino Médio?
- Quais são os interesses dos discentes desta faixa etária em aulas de EF?
- Quais atividades podem ser desenvolvidas a fim de motivar os discentes a participarem das aulas práticas?
- É possível atingir um grupo maior de discentes no que se refere à sua participação nas aulas por meio de um projeto coletivo onde os discentes sejam ativos na elaboração do mesmo?

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa. Uma pesquisa do tipo exploratória foi realizada. A partir da elaboração coletiva, com os sujeitos da pesquisa, de um projeto de intervenção, buscou-se uma solução para o problema do afastamento dos discentes do ensino médio em aulas de educação física.

Procedimentos

O projeto de intervenção ocorreu em trinta e quatro aulas de educação física durante o primeiro semestre do ano de 2017. Para concluir a aplicação de todos os conteúdos do projeto foram necessários dois dias semanais de intervenção nos meses de maio a agosto.

Na primeira fase da pesquisa, houve a constatação empírica do problema, através da prática com discentes do ensino médio, realizada por

meio de observações e registros, seguindo-se à busca de teorias e revisão de literatura no campo das abordagens das metodologias para a Educação Física, assim como uma investigação dos estudos a respeito dos fatores que levam ao desinteresse do discente do ensino médio pela disciplina.

A segunda fase foi a entrevista com o grupo focal para coletar os dados a respeito das dificuldades/expectativas relacionadas ao aprendizado e ao afastamento das atividades, com a devida categorização dos principais pontos relevantes.

A partir dos resultados da entrevista, foi feita uma conversa com toda a turma para verificar o interesse na colaboração de uma construção de um projeto de intervenção que facilitasse a participação dos discentes nas aulas práticas. A última fase foi a elaboração e o desenvolvimento do projeto que contou com uma aplicação prática, seguindo-se a verificação dos resultados por meio da análise da observação participante.

Como se trata de uma pesquisa que surgiu da necessidade de estreitar o laço entre a teoria e a prática, a intervenção ocorreu no próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação em sua etapa final, suas características, portanto, é de uma pesquisa-ação (ENGEL, 2000).

A prática docente possui uma dinâmica que nem sempre está descrita nos livros, logo o professor precisa buscar formas de aprimorar seus conhecimentos para melhor atender às necessidades de seus discentes que estão em constante mudança, principalmente quando se trata de adolescentes, neste sentido a pesquisa-ação favorece o avanço da prática, pois pode ser definida como uma tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aperfeiçoar a prática (TRIPP, 2005).

Para Thiollent (2005), a pesquisa-ação está em associação estreita com uma ação e sua finalidade é a resolução de um problema coletivo de modo que, tanto os pesquisadores como os participantes representativos do

problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo nesta resolução.

Na pesquisa-ação os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. É um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva” (KETELE; ROEGIERS, 1993, p. 99 apud, ENGEL, 2000, p. 182).

Para Baldissera (2001), utiliza-se a pesquisa-ação quando realmente houver uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, em busca de uma solução para problemas coletivos.

Para Barbier (2007), há uma diversidade nos tipos de pesquisa-ação. As pesquisas utilizadas como meio de favorecer mudanças intencionais decididas pelo pesquisador são chamadas por este autor de "ação-pesquisa" (p. 42). Neste caso, o pesquisador é um membro ativo no processo, definindo mudanças para alcançar os fins. Embora pareça que a ação seja o mais importante, é o seu efeito que permite ao pesquisador explorá-la para fins de pesquisa mais acadêmica.

Campo e participantes

O local escolhido foi o Colégio Pedro II - Campus Niterói, localizado no bairro do Barreto. O campus Niterói do Colégio Pedro II atende apenas a discentes do Ensino Médio. Possui dezoito turmas, sendo seis turmas de primeira série; seis turmas de segunda série e seis turmas de terceira série. A admissão dos discentes é feita por meio de concurso somente para ingresso na primeira série, com cota de cinquenta por cento para discentes de instituições particulares e cinquenta por cento para discentes de instituições públicas. Há discentes de diferentes bairros de Niterói e de distintos municípios, como: São Gonçalo, Itaboraí, Magé, Rio Bonito, Cachoeiras de

Macacu, dentre outros. Portanto, uma diversidade bem variada em sua população.

A turma eleita para a pesquisa foi uma turma de primeira série. Uma turma composta de 34 discentes, sendo 20 meninas e 14 meninos. Vários fatores colaboraram para esta escolha: na primeira série do Ensino Médio desta instituição os discentes tinham acabado de ingressar no campus por meio de concurso; acreditou-se que cada um trazia experiências distintas a respeito da disciplina de Educação Física; houve uma constatação imediata, no início do ano letivo, relacionada ao problema do afastamento em aulas práticas: discentes que apresentavam habilidades bem trabalhadas demonstravam apenas interesses em esportes, sobretudo, com bolas; discentes que apresentavam dificuldades nessas habilidades, se distanciavam, sendo necessário o professor solicitar constantemente a aproximação desses dois grupos para explicação das tarefas e conteúdos a serem desenvolvidos; houve ainda, relatos informais de alguns setores do campus (SESOP¹⁴, professores e os próprios discentes) sobre distinções que alguns da turma faziam entre o que consideravam “alunos bons e alunos ruins” gerando disputas e discriminações no grupo, ou seja; um campo ótimo para a aplicação do estudo.

Termo de Ética

Houve uma solicitação para atividade de pesquisa no Colégio Pedro II, de acordo com o modelo da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação, Extensão e Cultura – PROPGPEC, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Resolução 466/2012) que exige respeito à dignidade humana.

14 SESOP - Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica que têm como atribuição participar do planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo ensino-aprendizagem em conjunto com as Coordenações Pedagógicas, Chefias de Departamento, Direções-gerais e o NAPNE (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas), considerando os aspectos pedagógicos, sociológicos, psicológicos, sensoriais e culturais, por meio do acompanhamento da vida escolar do estudante, da orientação educacional e da supervisão das atividades de ensino. Disponível em: <http://cp2.gov.br/proreitoria/proen/sesop.html>. Acesso em: 30 de abr de 2017.

Os representantes legais dos discentes menores foram esclarecidos do trabalho a ser desenvolvido, bem como os discentes elucidados a respeito do processo. O objetivo foi esclarecer aos participantes todas as etapas que envolveriam o desenvolvimento da pesquisa, a justificativa, os objetivos, a metodologia, os riscos a que seriam expostos e, também, possíveis benefícios. Dando ciência de todos os aspectos que envolveriam sua participação, o participante poderia manifestar seu desejo em participar ou recusar sua participação na pesquisa. Além do TCLE, foi entregue aos responsáveis, o Termo de Autorização do Uso de Imagem e Depoimentos (TCLE).

O TCLE é o documento em que o voluntário ou seu responsável legal, após tomar ciência da essência da pesquisa, bem como seus objetivos e finalidades, permite que o pesquisador realize fotos/filmagens que se façam necessárias e/ou colham o depoimento do pesquisado sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes (Resolução nº 466/2012).

Instrumentos

Utilizou-se como instrumentos para coleta de dados as entrevistas com o grupo focal com um guião semiestruturado e a observação participante no decorrer da aplicação do projeto. Foi necessário ainda uma filmadora e um iPhone para gravar e filmar, a fim de não ocorrer alguma perda de dados. Anotações imediatas através de um diário de campo já que se tratou de uma pesquisa-ação.

O grupo focal dialoga sobre um tema em particular e auxilia na interação entre as pessoas do grupo, causando uma descontração, promovendo a conversa sobre o tema. É facilitador para formação de novas ideias e muito aplicado em pesquisas qualitativas, principalmente quando o

foco do objetivo é explorar um ponto especial sobre um fato (RESSEL *et al.*, 2008).

Observações feitas nas primeiras semanas de aulas indicaram a escolha do grupo focal. O critério para a seleção do grupo foi a demonstração constante sobre o desinteresse nas aulas práticas. Discentes que comumente pediam para não fazerem aula porque estavam acometidos de algum mal-estar, traziam atestado médico com pedidos de dispensa longos, bilhetes dos responsáveis alegando alergias e impossibilidade de praticar atividades, discentes que se diziam federados e praticantes de algum esporte fora do colégio, esqueciam o uniforme e outros casos. Interessante que esses discentes não faltavam às aulas, mas não participavam na prática, ficavam sentados nas arquibancadas e prestavam atenção aos conteúdos que eram passados, pois no Colégio Pedro II os discentes têm prova teórica e prática de Educação Física, portanto, a teoria era importante para as avaliações posteriores. Desta forma, dez discentes foram escolhidos para compor este grupo, seis meninos e quatro meninas.

Grupo focal é uma técnica de pesquisa que coleta dados a partir das interações grupais e tem por objetivo discutir um tema cuja proposta é intermediada pelo pesquisador. É um recurso que busca ampliar a compreensão e a percepção sobre um problema onde o pesquisador facilita o processo de discussão para que possam emergir opiniões cada vez mais abundantes sobre o tema discutido (GONDIM, 2003).

Para Smeha (2009), o grupo focal “é uma técnica que favorece o aprofundamento de pesquisas sobre fenômenos sociais, por meio da expressão dos próprios investigados” (p. 262). A autora, porém, chama a atenção para a importância do pesquisador estar preparado para executá-la, pois terá que coordenar o grupo de tal forma apoiando-se nos pressupostos epistemológicos e éticos; ao mesmo tempo em que facilita a discussão, ele também aprende com o grupo, analisando um saber que se constrói durante

o processo. O grupo focal é considerado pela autora uma técnica qualitativa por excelência, uma vez que é baseada em uma proposta que busca a compreensão e a construção de um trabalho.

Alguns autores consideram que o número ideal de pessoas para compor um grupo focal seja de seis a oito integrantes. Porém, para Barbour (2009), este número pode variar de dez a doze pessoas, mas lembra que tudo depende da habilidade do pesquisador e do grau de complexidade do tema para mediar a discussão. Neste caso, como a turma já possuía um vínculo com a pesquisadora, se tornou mais fácil selecionar e mediar um grupo com dez discentes, mesmo porque o tema proposto era de interesse dos mesmos.

Para Boni e Quaresma (2005) o grupo focal tem como objetivo estimular o participante a falar sobre um assunto de interesse comum a todos, para isso é apresentado um determinado tema e o pesquisador estimula o debate sobre o mesmo. Os participantes são escolhidos a partir do interesse proposto pela pesquisa.

Como o guia de tópicos para a entrevista foi de natureza semiestruturada, combinou-se perguntas abertas e fechadas, a fim de permitir que o grupo informante discorresse sobre o tema proposto.

As perguntas abertas atendem principalmente a uma finalidade exploratória, dando detalhes mais precisos em relação aos conceitos que estão relacionados ao problema a ser estudado, pois o entrevistador insere o tema e o entrevistado fica livre para conversar sobre o mesmo, além das perguntas serem respondidas dentro de uma conversação sem formalidades. É possível também, obter um número razoável de subsídios sobre o tema através da entrevista aberta. As perguntas fechadas facilitam que o pesquisador siga um conjunto de questões definidas com antecedência, com a finalidade de manter uma direção para que a conversação não escape do assunto de interesse. Auxilia ainda, na delimitação da quantidade das

informações e no esclarecimento das questões que, por ventura, não ficaram muito claras. Para Boni e Quaresma (2005), é comum que essa combinação de técnicas produza uma melhor amostra da população de interesse, permitindo ao entrevistador, tocar em assuntos mais complexos e delicados.

Costa e Costa (2012) entendem que a interação entre pesquisador e entrevistado é uma das grandes vantagens da entrevista. Destacam algumas características principais para as entrevistas com o grupo focal:

[...] envolvimento de pessoas; reuniões em série; homogeneidade dos participantes quanto aos aspectos de interesses da pesquisa; geração de dados; natureza qualitativa; discussão focada em um tópico que é determinado pelo propósito da pesquisa [...] (p. 52).

No trabalho de campo, a entrevista é a técnica que auxilia o pesquisador a obter informação tanto objetiva quanto subjetiva; esta última, só poderá ser obtida através da entrevista, uma vez que se relaciona com valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados; a vantagem deste instrumento é que ele estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado (LUDKE; EDA, 2011).

As entrevistas e as observações sistemáticas são os meios mais comuns e mais diretos para fazer-se a coleta de dados, são instrumentos simples, porém não menos trabalhosos (DUARTE, 2004).

A observação participante ocorre quando o observador está inserido no ambiente de estudo e participa desta realidade, podendo haver ou não um roteiro de observação (COSTA; COSTA, 2012). Participação real do conhecimento na vida da comunidade pesquisada. O observador muitas vezes enfrenta dificuldades para manter a objetividade, pois exerce influência sobre o grupo e o grupo exerce influência sobre ele, ou seja; a dificuldade pode ocorrer por haver um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada (PRODANOV; FREITAS, 2013).

As observações foram feitas através de um planejamento que buscou descrever os acontecimentos mais relevantes no percurso do processo durante a aplicação do projeto. Os vídeos serviram, principalmente, para o registro das entrevistas e das rodas de conversas. A gravação em áudio por meio do celular teve por objetivo não perder dados da entrevista e servir de mais um instrumento no caso do vídeo vir a falhar ou se, por algum motivo, algum discente não quisesse ser filmado. Os registros, anotações imediatas foram importantes durante todo o processo e serviram de documentos para possíveis mudanças de estratégia para posteriores análises e interpretações. As fichas de acompanhamento conduziram os passos a serem desenvolvidos pelo projeto.

ANÁLISE DOS DADOS

Entrevista com o grupo focal

Guia da entrevista

1. Quais são suas experiências anteriores e expectativas no que diz respeito à Educação Física Escolar?
2. Qual(ais) os motivos que levaram o discente a não participar das aulas?
3. Como o discente acha que o professor deveria proceder ao ministrar suas aulas?

Objetivos da entrevista

Selecionar os pontos considerados relevantes relatados pelos discentes do grupo focal, para que, com o professor e os estudos referentes às metodologias da disciplina de Educação Física, fosse feita uma roda de conversa com toda a turma para a elaboração de um projeto de intervenção apostando que, deste modo, com a participação ativa no processo e o protagonismo dos discentes, houvesse colaboração na elaboração do projeto e aumento na motivação para a prática da Educação Física.

Outro ponto importante foi tomar nota sobre cada pontuação de alerta que o grupo focal considerasse negativa/positiva pautada em experiências anteriores. A ideia era não tornar a intervenção por meio do projeto contrário aos anseios dos discentes, mas que servisse para potencializar a participação dos mesmos nas aulas.

O grupo focal

No primeiro momento da coleta de dados, a atenção foi direcionada para os dez discentes selecionados para compor o grupo focal, a saber: quatro meninas e seis meninos. Justamente por observar que este grupo de discentes constantemente se afastava das aulas com justificativas diversas, após uma conversa reservada com cada um, foi feita a proposta para que compusessem este grupo, assim como foi exposta a ideia do desenvolvimento do trabalho. Após a aceitação pelo grupo em colaborar com o trabalho, marcamos o dia entrevista.

Optamos por fazer a entrevista em grupo, pois esses discentes já compartilhavam, de alguma forma, de atitudes semelhantes no que se refere a não participação das aulas de educação física. Deste modo, entendeu-se que poderíamos enriquecer o entendimento a respeito do tema, mesmo que as interações provocassem discussões mais acirradas sobre o assunto, pois seria uma oportunidade de observar opiniões e relatos importantes.

Para Smeha (2009), a interação grupal promove dados e *insights* que, provavelmente, não ocorreriam fora do grupo. Esta forma de levantamento de dados busca aprender e analisar um saber que se constrói também durante o grupo; deste modo, o pesquisador ao optar por este instrumento, elucida sua forma de como entende as possibilidades de obter dados da realidade, bem como sua compreensão sobre como essa realidade se constitui.

A entrevista feita em grupo permitiu que os discentes se sentissem mais à vontade para expor seus motivos em não participar das aulas, pois não se sentiram sozinhos diante de suas atitudes. O fato de a pesquisadora já ter contato com os discentes desde o início do ano letivo ajudou a consolidar mais o vínculo entre as partes, facilitando a desenvoltura do processo.

Fizemos uma recapitulação da situação que vinha ocorrendo em relação a não participação deles nas aulas, mas apenas como forma de trazer à memória algumas situações para que servissem de abertura para iniciarmos a entrevista. Foram expostos alguns estudos relacionados ao tema para que reconhecessem que este é recorrente em aulas de educação física, sobretudo no ensino médio, e não uma particularidade deste grupo. Enfocamos ainda, o quanto seria valiosa a participação e o quanto poderiam contribuir para o sucesso da proposta.

Como se trata de uma entrevista, uma pergunta se mistura com outra ou outras, assim como outros assuntos que não constavam no guia da entrevista emergiram. A metodologia utilizada para não cortar a fluidez da conversa, foi de permitir certo grau de discussão sobre assuntos que fugiriam um pouco do foco como tentativa de flexibilizar a dinâmica, e também de buscar outras informações que por ventura não estivessem em pauta, mas que pudessem ser relevantes, porém, toda vez que julgássemos necessário, como forma de operacionalizar o tempo, retornaríamos ao ponto central das questões. Os discentes concordaram e assim firmamos um critério.

A escolha do local foi feita em comum acordo com os discentes que optaram pelo auditório chamado 'aquário' que fazia parte do antigo CIEP outrora ocupado pelo campus Niterói e anexo ao novo campus. A data eleita foi um dia fora da grade, ou seja, pela manhã, e fora do horário da aula de Educação Física com a turma. Como os discentes do colégio já possuem

aulas fora da grade regular, escolhemos um dia em que não havia nenhuma outra aula pela manhã para não prejudicá-los.

Foi feita uma leitura prévia do guião semiestruturado a fim de verificar sua clareza ou possíveis dúvidas que pudessem prejudicar o andamento do processo. Assim sendo, iniciamos nossa entrevista. Utilizamos, de forma fictícia, iniciais de letras para nos referirmos aos discentes deste grupo para resguardá-los de exposições (B, C, D, F, G, H, I, J, L, M); também o uso da palavra discente para não fazer distinção de gênero.

Sendo assim, após as discussões feitas a partir do grupo focal e das análises preliminares, destacamos os pontos principais e fizemos o registro de três categorias e suas subcategorias pautadas no objetivo do estudo. Para melhor visualização é apresentado o quadro 1 com esses registros:

Quadro 1. Categorias e subcategorias analisadas

CATEGORIA	SUBCATEGORI	TOTAL
	A	
Motivos do afastamento	Conduta do professor; Atividades desinteressantes; Contexto da turma.	17
Expectativas	Atividades não competitivas; Trabalhar com grupos de colaboração; Trabalhar em dupla por afinidade;	15

	Discente participativo nas decisões.	
Postura desejável do professor	Presente; Incentivador; Compartilhador.	11

SOBRE AS CATEGORIAS

A primeira categoria se mostrou diretamente relacionada com as atividades e a figura do professor que aparece como elemento que facilita um contexto da turma onde as relações são permeadas por competitividade e desqualificação do outro, ou seja; os motivos para o afastamento do discente são permeados pelas atividades apresentadas, planejamento e permissividade/conduita do professor.

Perante situações consideradas ruins dentro do contexto das aulas, os discentes acreditam que se o professor fosse mais presente, essas situações poderiam ser solucionadas ou não ocorreriam com tanta frequência. A permissividade do professor corrobora para a concessão de contextos indesejáveis nas relações cotidianas com a turma.

Portanto, ao selecionar quais categorias fariam parte do registro, a postura do professor que é desejada pelos discentes foi considerada relevante para fazer parte da terceira categoria, uma vez que se opõe à subcategoria da unidade de registro motivos do afastamento. A expectativa do discente registrada como segunda categoria foi fundamental para retirarmos sugestões para elaboração do projeto, pois diante das discussões, surgiram propostas espontâneas de método de trabalho que foram consideradas importantes para serem incorporadas ao processo.

Em relação ao total de frequência com que as subcategorias apareceram, foi feita a catalogação toda vez em que qualquer discente intervinha, independente de já haver relatado ou não, mesmo porque poderia ocorrer o fato de o discente ter tido várias experiências semelhantes ou opiniões/sugestões diferentes sobre o mesmo assunto. Como se trata de uma entrevista notaremos que, durante os relatos, as subcategorias se entrelaçam, portanto, ao descrevê-las, utilizou-se uma forma ininterrupta para fazê-lo a fim de torná-la compreensível e dinâmica.

1ª categoria: motivos do afastamento

Na categoria “motivos do afastamento”, os discentes relataram que as experiências relacionadas às atividades oferecidas nas escolas eram difíceis, pois quando eram os jogos que predominavam o discente que não tinha habilidade para tal, ficava desanimado, pois sabia que não conseguiria praticar de forma correta. Eles classificaram como alunos ‘bons’ e alunos ‘ruins’ para se referirem aos que tinham habilidades e os que não sabiam jogar. Também as atividades ‘livres’ (aquelas em que o professor deixa a turma fazer o que quiser) são consideradas pelos discentes desinteressantes, pois eles permanecem todo o tempo da aula fazendo qualquer coisa; enquanto alguns jogam bola na quadra, outros pulam corda ou, simplesmente, não praticam nenhuma atividade física e ficam conversando com algum amigo, mas na visão geral do grupo, são poucos os discentes que ocupam toda a quadra para jogar futebol, sendo assim, o espaço disponibilizado para as aulas é mais ocupado por discentes que preferem se distrair através do futebol (a minoria) do que com outras atividades.

Os discentes que disseram gostar de futebol não gostam de praticá-lo durante as aulas de educação física, preferem jogar fora do horário da aula,

de forma livre. Podemos inferir aqui sobre o futebol ter um significado mais de lazer para esses discentes, pois jogar durante as aulas pode haver uma interferência, mesmo que indireta, do professor, uma vez que há a sua presença em quadra. Neste sentido, observamos que parece haver uma expectativa com o fato de terem uma aula mais bem planejada e que possa atender seus anseios.

Os discentes demonstraram não saber distinguir o que é um conteúdo nas aulas, disseram que as aulas não tinham conteúdo, porém relataram que havia aula prática e teórica. Podemos refletir se era trabalhado junto ao discente o conteúdo que seria proposto, bem com sua importância. Remetendo-nos a Caparroz e Bracht (2007), quando se referem a questão das dificuldades relatadas pelos professores em relação ao que, como e para quem ensinar, bem como as dificuldades encontradas pelos mesmos diante dos planejamentos a serem elaborados, poderíamos considerar o fato de que muitos discentes podem ter tido aulas cujos conteúdos não foram devidamente elucidados.

Estreitar a relação entre a teoria e a prática é importante para que compreendam o que e para que estão fazendo aquilo. Betti e Zuliani (2002) falam da necessidade desse estreitamento por meio de uma inovação pedagógica que possam atender os diferentes interesses dos adolescentes. A contextualização do conteúdo por parte do professor e a participação do discente nas decisões pode se tornar fundamental para despertar seu interesse.

Aparecem também os discentes chamados por Daolio e Oliveira (2014) de “alunos da periferia da quadra”; aqueles discentes que ficam nos arredores físicos e que não se envolvem se distanciando das propostas. Mas aparece também a figura de um professor que afasta seu discente da aula por meio da sua atitude. Neste sentido, vemos a grande importância do papel do professor como motivador que, para Tenório (2014), deve demonstrar

entusiasmo ao ministrar suas aulas. Pereira e Moreira (2005) também consideram que a postura acomodada e descomprometida do professor acaba por permitir este afastamento.

Observamos na classificação que fazem distinção entre alunos 'bons' e alunos 'ruins' a referência nas habilidades e a diferença que aparece entre seus níveis, tendo como consequência, o surgimento do sentimento de desigualdade onde fica implícita uma desqualificação por parte dos que sabem jogar.

Importante lembrar que Alves et al. (2016) chamam a atenção para não se privilegiar os conteúdos baseados em práticas esportivas, pois podem ser causa do afastamento do discente que possui mais dificuldade. A crítica ao colega que não consegue executar a atividade é apontada por De Carvalho (2015) também como instigadora para esta situação e, ainda, fatores de conteúdo colocados tanto por Neira e Nunes (2017) como também por Tenório (2014).

Entramos aqui na subcategoria contexto da turma que foi o registro de unidade de contexto onde apareceu a maior incidência de fatores desmotivadores para o afastamento do discente nas aulas. Contudo, vimos anteriormente, que estes fatores podem estar atrelados às escolhas que o professor faz ao ministrar suas aulas; entenderemos escolhas aqui como: condutas, planejamento, atividades, presença, etc. Isto não significa que seja o professor responsável absoluto pelo comportamento da turma, tão pouco pela qualidade das relações da mesma, pois como vimos em Staviski e Cruz (2008), a falta de paciência de alguns colegas diante da dificuldade do outro nas aulas de educação física não é incomum e, com obviedade, a escola também não é exclusiva na criação destas atitudes.

Deste modo, ao abordarmos o assunto do afastamento e da desmotivação, os discentes usaram expressões comuns que assistimos no cotidiano escolar e social: 'melhor e pior'; 'bons e ruins'; 'alunos mais rápidos

que os outros'; 'discrepância entre os alunos que jogam muito e aqueles que não jogam tanto'; 'pessoas superiores e pessoas inferiores'; 'pessoas inteligentes e pessoas burras'. Com essas linguagens os discentes qualificaram o contexto relacional a que estão habituados.

O sentimento que aparece em segundo plano diante desses relatos é de vergonha perante o 'erro' e perante o colega. Um exemplo disso é a fala de um discente quando diz: "dependendo da pessoa, tem a questão da vergonha, quando estamos em exposição, se a gente não sabe fazer uma coisa que o professor pede." Outro discente relatou o seguinte: "o 'fulano' disse para mim lá no vestiário que eu era bom aluno em tudo, mas que ele ganhava de mim na educação física (...) acho que desde aquele dia eu comecei a não querer fazer mais a aula".

Percebemos nesses relatos o sentimento de exclusão pela vergonha. Neste caso, houve um afastamento do discente pela desqualificação do outro, ele próprio admite que percebeu que não queria mais 'fazer' a aula. Darido (2004) também chama a atenção para este fato sinalizando que o professor deve cuidar para as situações que ocorrem e que provocam possíveis exclusões sofridas pelos discentes menos habilidosos, segundo ela, esses discentes terão uma tendência maior ao afastamento.

Outro discente disse que na escola que estudava anteriormente havia sofrido uma discriminação por parte do professor de educação física:

Eu tinha tropeçado em outro colega durante o jogo de basquete, aí o menino caiu no chão e o professor falou que eu não sabia correr direito, que eu corria torto (os alunos riram). Pô, qual é? Até criança sabe correr. Aquele professor era um sargento, achava que a gente tinha que fazer o que ele mandava.

Aparece a figura do professor autoritário que não dialoga e não cria um vínculo com seus discentes, que se preocupa mais com o conteúdo que está dando na aula do que auxiliá-los a se desenvolver. Surge aqui a importância em estreitar os laços entre docente e discente onde a figura do docente seja daquele que troca a aprendizagem de forma recíproca. Paranhos e Mendes (2010) observam que o professor não deve atuar como aquele que transmite de forma exclusiva o conhecimento, mas sim como aquele que orienta e estimula o pensamento crítico de seu discente e o conduz a uma autonomia aprendendo junto com ele.

É importante pontuarmos o que havia acontecido quando os discentes riram. Eles disseram que a expressão “corria torto” era engraçada. Perguntaram como uma pessoa poderia correr torto? Notamos uma afinidade entre o grupo, pois diante da fala do professor os discentes se aliaram pelo sentimento de exclusão que o outro discente teve. Interessante notar aqui que os discentes estavam questionando a fala do professor como se estivessem de alguma forma, apoiando o discente que havia sido discriminado. Percebi que havia uma torcida positiva para que o discente se sentisse acolhido por eles.

Outra forma de se referir às diferenças no que se refere ao saber fazer uma atividade deve ser destacada. Um discente dando uma sugestão para formarmos duplas para execução dos trabalhos práticos disse: “uma pessoa que sabe com uma pessoa que não sabe, aí, por exemplo, a pessoa que sabe ajuda aquele que não sabe”. Esta forma de expressão é bem diferente da anterior que utiliza ‘bons e ruins’, ‘inteligente e burro’; é um entendimento que envolve um sentido mais cooperativo ou colaborativo e admite diferenças em prol da aprendizagem.

Abordamos o trabalho que ocorre na monitoria onde um discente auxilia o outro. Nesta turma, porém, os discentes disseram que apenas um discente faz monitoria de matemática com um colega. Avaliaram que com o

amigo a vergonha diminui, porém refletiram sobre o fato de haver poucos discentes participando e questionaram se não seria uma inibição por parte de quem não sabe a matéria se, desta forma, os discentes não ficavam constrangidos em se expor.

Vamos notando que há uma preocupação que o colega de turma não saiba se o discente aprendeu ou não a matéria. Este espaço educativo é assinalado por Neira e Nunes (2007) ao se referirem às ações didáticas que são permeadas por entendimentos do movimento humano, voltadas para o desempenho e para o mérito. O que os discentes reclamam é justamente a cópia desses modelos preestabelecidos pela cultura dominante cujo sucesso é obtido por aqueles que copiam este modelo e discriminam os diferentes, como observado neste trecho da fala de um discente:

Acho que você aprender com um amigo que sabe, não diminui ninguém, não quer dizer que ele é superior. Ele é melhor do que eu naquilo, é superior naquilo e não me sinto menor do que ele. Na monitoria você está vendo alguma coisa com seu amigo, então é uma coisa mais particular, por exemplo; em uma aula as vezes você sente vergonha em fazer uma pergunta para o professor, porque as vezes o professor pergunta: tá todo mundo pegando, né? os alunos respondem: huhum. As vezes nem estão pegando, mas não falam porque ficam com vergonha da avaliação do outro; já na monitoria, quando é um amigo ou uma pessoa que você já conhece eu já não fico com tanta vergonha, entendeu?

Ao indagar sobre uma proposta sugerida anteriormente em relação à formação de duplas, com critérios, onde pessoas que sabem ajudassem as que não sabem, um discente colocou que:

Acho problemático um aluno que sabe ensinar ao outro ou ajudar ao outro que não sabe. Acho que isso pode acabar gerando uma competição; acho que tem que desenvolver o desejo de saber na pessoa. No caso da dupla, a pessoa que não sabe vai estar numa posição de escutar, passiva; ele deve tentar aprender fazendo.

Parte dos discentes considera as diferenças nos saberes como algo positivo e outra parte considera como negativo. Os que consideram positivo acreditam que o colega que tem mais conhecimento pode ajudar aquele que tem menos conhecimento, sobretudo se houver uma afinidade entre eles. Os discentes que não enxergam esta perspectiva como positiva veem como desanimador o fato de haver na turma pessoas com altas habilidades. Um discente se refere desta forma sua reflexão sobre o assunto: “se colocarmos uma pessoa superdotada em uma turma que a maioria é mediana, vai desanimar”.

Estava claro também que a questão da competitividade era um fator que promovia um distanciamento do discente não só na aula de educação física, mas também nos grupos sociais formados na turma.

Embora tenha se referido a uma pessoa ‘superdotada’ que indica uma qualidade de alguém que esteja acima da média no que se refere a sua capacidade mental, este discente demonstrou que, provavelmente, sua falta de motivação, além do fato de considerar difícil as matérias, também está relacionada à dificuldade em fazer amizades como poderemos verificar em seu relato:

Também acho que as amizades são importantes para motivar a gente. Eu aqui no colégio quase não conheço ninguém, só o 'fulano' (falou o nome de um amigo que está participando da entrevista); eu e ele temos dificuldade, mas eu tô até querendo sair da escola, acho que não me adaptei direito.

Quando indagamos sobre não ter amigos, ele respondeu:

Ah, eu tenho! Mas não consigo me chegar, tem gente até que eu queria conhecer mais (falou o nome de um colega e os alunos riram e o colega o qual ele se referiu olhou para ele surpreso), mas eu fico achando que não vão gostar de mim.

Notamos nesta categoria que os principais motivos do afastamento do discente nas aulas de educação física estão condicionados basicamente a três fatores: as atividades apresentadas, a atitude do professor a importância na aceitação e o julgamento do outro que chamei de contexto da turma.

Esta última subcategoria (contexto da turma) se mostrou preponderante em relação às outras prevalecendo do fator desigualdade como elemento que parece ser fundamental para o comportamento de distanciamento do discente.

A subcategoria atividades demonstrou ser a que mais expõe o discente em suas dificuldades, pois quando esta exige do discente habilidades mais desenvolvidas, o discente que não as desenvolveu a contento se sente mais vulnerável perante o grupo.

A subcategoria atitude do professor evidenciou a importância em se fazer escolhas mais possíveis para os discentes, bem como ficar atento para situações de exclusões que venham a ocorrer no percurso de sua aula. Para isso, é fundamental que ele tenha contato com as limitações da turma e firme sua presença nas aulas.

2ª categoria: expectativa do discente

Nesta categoria foi observado que o discente desejou um trabalho em que sobressaísse a equidade, com respeito à igualdade de direitos. Para isso ocorresse, vamos observar que foi sugerido pelo grupo que se promovesse atividades desconhecidas (dentro do possível) ou pouco ministradas na escola.

O entendimento do grupo foi de que, com atividades pouco conhecidas, as chances de haver menos competição seriam maiores, uma vez que todos estariam aprendendo algo novo, assim, compreendeu-se que isto seria surpreendente para todos e as dificuldades de cada um seriam menos expostas. As sugestões permearam ainda, um trabalho com colaboração onde um discente auxiliaria o outro o que permitiria uma afinidade mais estreita com o colega, ou trabalhar em grupos que seriam formados para se ajudarem mutuamente.

Neste sentido, o desejo de o discente ser ativo no processo pareceu ser imperativo no sentido de fazer escolhas e tomar decisões junto ao grupo e ao professor. Deste modo, nesta unidade de registro, foram consideradas como subcategorias: as atividades não competitivas, o trabalho com grupos de colaboração, o trabalho em duplas por afinidade e a participação ativa do discente nas decisões.

Assim foi possível apontar que, atividades relacionadas especificamente aos jogos de caráter competitivo e que levassem a uma

disputa entre os colegas, não seriam bons indicadores para o trabalho, como podemos verificar através de alguns relatos: “gostaríamos de uma coisa mais homogênea, mais igual”. Ou seja: um trabalho desenvolvido com atividades que primem pela igualdade de condições.

Outro discente fala da seguinte forma da ginástica (que havia sido tema no primeiro mês do ano letivo) comparando-a aos jogos: “mas na ginástica o exemplo não fica muito evidente aquele que é pior e aquele que é melhor, não fica tão claro quanto no jogo” e outro discente completa: “incentivar o outro a se esforçar na ginástica é uma forma de equilibrar”.

Ao perguntar qual ou quais conteúdos eles achavam que poderiam ser trabalhados dentro deste universo de situações e que poderiam ajudar a diminuir este problema, percebi que os discentes não sabiam a distinção entre temas e conteúdos. Talvez por isso tenha havido a incoerência no relato de que, embora tivessem aulas práticas e teóricas nos outros colégios, eles consideravam que não havia conteúdo. Desta forma, observamos a necessidade da contextualização e da importância dos conteúdos a serem desenvolvidos pela disciplina para que o discente compreenda o que está sendo ensinado e para que.

Julgamos importante explicar que o conteúdo fazia parte de um universo maior, abrangendo uma seleção de saberes culturais, habilidades, valores, interesses, modelos de conduta, etc. estando intimamente ligado à questão da socialização adequada do discente na escola por meio da assimilação. Neste sentido, o conteúdo envolve dimensões atitudinais, procedimentais e conceituais (DARIDO, 2012).

É claro que o discente não é obrigado a saber esta diferença, porém se na prática docente o professor explica para seus discentes a importância em se realizar alguns movimentos, bem como esclarecer seus objetivos, os discentes não terão acesso somente aos conteúdos procedimentais. Neste

caso, haveria compreensão também das dimensões conceituais que são desenvolvidas durante a prática.

Fiz questão de elucidar este conhecimento para que os discentes obtivessem uma compreensão do que a educação física pode abarcar e não deixar que o discente permaneça com a ideia de uma educação física escolar reduzida apenas às atividades práticas das aulas.

Diante deste esclarecimento observei que o grupo se entreolhou, então um discente disse: “professora, aqui até educação física é difícil! Bem que me disseram isso! Um colega meu que estudou aqui disse que até educação física era difícil que se eu não estudasse eu ia perder de ano”. Perguntei porque dizia isso, se era por conta do que eu havia falado. Ele respondeu: “pô, além de ter que fazer exercícios vou precisar saber porque eu faço?” Indaguei: porque você escolheu esta escola para estudar? Ele respondeu: “porque aqui eu tenho mais chance de aprender e passar no ENEM.” Você tem consciência disso, não?(perguntei); ele disse: “huhum”; e se não tivesse? (perguntei); “aí acho que qualquer escola ia servir” (aluno). Eu ia prosseguir com meu raciocínio quando um discente entrou na conversa e disse:

Pô cara, pensa só! A professora tá falando que você não precisa só saber fazer os exercícios, mas entender porque faz e para que serve, mesmo que não consiga você vai aprender alguma coisa da educação física. Eu tô repetindo de ano e no ano passado a minha professora deu um monte de negócio de circo, daí eu consegui fazer umas coisas que nem nunca tinha pensado. Consegui fazer malabares, saca o que é?” O aluno fez com a cabeça que não. “Então, você aprende coisas que nem sabe, eu sei

que meu controle nos braços é bom porque eu consegui fazer isto.

Este discente acabou ajudando na compreensão do que eu gostaria que eles entendessem que era o fato de não permanecermos com uma educação física que teria como conteúdo de aula somente exercícios físicos, mas sim contextos a respeito dessas atividades.

Concordamos com Ferreira e Daolio (2014) quando apontam para o fato dos conhecimentos construídos durante as aulas passarem pelo corpo dos discentes, chamando a atenção, porém, para as propostas educativas em que o profissional de educação física não deve atuar somente sobre o corpo ou sobre o movimento em si.

González e Fensterseifer (2010) também acentuam a importância na educação física ir muito mais além do exercitar-se. Assim o desafio do professor é construir um saber, um pensar com o saber afim de desenvolver a criticidade do discente.

Desta forma, ao ter acesso ao conhecimento específico da área, o discente terá oportunidade de construir questões mais elaboradas relacionadas ao corpo e ao movimento.

Diante da fala do discente que estava preocupado com o fato da disciplina ser difícil, podemos notar a preocupação com a avaliação como um principal fator de importância como vemos a seguir:

Mas aqui temos professores muito bons, professores que se interessam pela gente, que a gente vê que querem que a gente aprenda. Na outra escola que eu estudava não era assim, o professor dava aula e ia embora, não tava nem aí para os alunos, mas no final tudo é nota. Se a gente não tira nota boa, não passa!

Compartilha-se com Morin (2015) quando chama a atenção para a escola padronizada que exige de forma igual os resultados através da avaliação. Evidencia-se neste relato que este discente, provavelmente, teve como referência uma escola que não privilegiava o conhecimento em seu âmbito cognitivo, pessoal e social, ou seja; a transmissão das informações era feita pelos meios tradicionais baseadas em resultados previsíveis.

Sugeri que prosseguíssemos com a discussão sobre as expectativas, mas pontuei a importância do que o discente havia colocado, pois havia uma preocupação com a avaliação que achei interessante esclarecer sobre a importância de praticarmos algo sabendo o porquê daquilo.

Dentre as sugestões para o desenvolvimento dos trabalhos práticos de forma a atender as expectativas dos discentes, surgiram as subcategorias; trabalhar em dupla por afinidade e trabalhar em grupos colaborativos. Para exemplificar este contexto eis um comentário de um discente:

Poderíamos formar duplas para os trabalhos, por exemplo: uma pessoa que sabe com uma pessoa que não sabe, aí, por exemplo, a pessoa que sabe ajuda aquele que não sabe. Pode despertar o interesse daqueles que se desinteressam. Ela pode começar a praticar o esporte e começando a aprender ela se interessa por conseguir ter sucesso naquilo que está praticando. Acredito que assim podemos nivelar o conhecimento dos alunos e ajudar no incentivo.

Outro discente completou:

Mas tem a questão da intimidade que temos com um colega, iremos buscar este colega para formar nossa dupla. Por exemplo, eu sou íntima de um colega que não tem muita habilidade e eu também não tenho; acho que daí ele e eu não conseguiríamos nos ajudar!

O discente anterior disse: “no caso da dupla, a pessoa que não sabe vai estar numa posição de escutar, passiva; ele deve tentar aprender fazendo”. Nesta fala aparece o desejo do discente ser ativo no processo, o discente demonstrando uma expectativa em se envolver e não apenas tomar conhecimento sobre determinado assunto.

Outro ponto de vista que apareceu foi fator interesse. Sobre isso um discente disse:

Se o aluno não tem habilidade, mas tem interesse, neste caso é válido formar as duplas, pois o outro quer aprender, mas o interesse é fundamental para o aprendizado, pois quando o aluno não tem o interesse, ele desmerece e se fecha e aí não adianta colocar propostas para o aprendizado.

Outro discente disse:

Então acho que você tem que procurar a si mesmo, devo ver qual o melhor que eu posso alcançar sem me comparar com ninguém, sem me sentir na obrigação de alcançar aquilo que o outro alcançou, isto vai me desestimular e eu não vou ser nada! Devo encontrar qual é o meu melhor, é isto que devo alcançar. Acho que não

tenho que ser algo só porque a sociedade impõe isso, não tenho que ficar me nivelando desta forma, tenho que me nivelar a mim mesma.

Essa forma de trabalho é considerada por Morin (2015) como modelos inovadores que são baseados em desafios onde cada discente aprende no seu próprio ritmo e necessidade, mas também aprende com o outro ou em grupos, uma forma de metodologia ativa onde o professor tem o papel de orientar e supervisionar o aprendizado.

A discussão foi apontando para a questão sobre as diferenças individuais de cada um, aparecendo o desejo dos discentes encontrarem um ambiente onde não haja disputas com um entendimento de que seria uma boa forma de minimizar as possíveis discriminações. Desta forma, as expectativas foram em torno de atividades de cooperação, colaboração, atividades que poderiam ser criadas em grupo ou em duplas e que pudessem gerar aproximação com os colegas com a finalidade de criar um laço de amizade mais próximo, como podemos ver na fala deste discente:

A sociedade é composta pelas diferenças e isso não torna ninguém melhor ou pior, apenas auxilia no processo de construção para gerar possibilidades diferentes para os grupos e que a colaboração era importante. Cada pessoa exerce funções distintas e nem por isso deixa de ter importância, uma pessoa pode ser boa em matemática e outra ser boa em biologia e não saber nada de matemática, mas isso não significa que ambas são burras, cada qual tem seu valor.

Outro discente:

Acho que as chances da gente conhecer mais aqueles colegas que a gente não tem muito contato pode aumentar quando trabalhamos em grupo. Às vezes não dá certo, mas quando o professor pede um trabalho em grupo todo mundo se arruma rapidinho com os amigos mais chegados. A gente podia tirar alguns critérios para formação do grupo, por exemplo: por letra, sei lá! A gente podia formar os grupos por sorteio o que vocês acham?

A pergunta dele gerou uma discussão, pois nem todos concordaram em formar grupos com colegas que conhecem pouco. De fato, quando o professor pede a turma para formar grupos, não é incomum os discentes se organizarem rapidamente e, aqueles discentes que são mais calados ou que possuem dificuldades de entrosamento, acabam por ficar sem grupo ou ficam com quem ‘sobrou’. Pontuei essa realidade e pedi que pensássemos sobre o assunto. Indaguei como se sentiriam com isso?

De qualquer forma, julguei interessante toda a reflexão que ocorria. Talvez estivéssemos tendo a oportunidade de formar ali naquele espaço um ambiente favorável para expressão daqueles que, por ventura, não tivessem tido oportunidade para fazê-lo. Neira e Nunes (2009, p. 34) chamam de “vozes silenciadas” as pessoas que, devido ao sistema social e educacional que muitas vezes subjuga, não conseguem ter voz e sequer serem ouvidas quando tentam. A proposta que esses autores fazem é de que se reformulem as estratégias em busca de uma mudança nas condutas, e acentuam: esse processo deve se iniciar na sala de aula com atenção às falas e discussões, sobretudo naqueles que se silenciam, pois estes podem dizer muitas coisas.

Neste sentido, observei que três discentes até então não haviam se engajado na discussão desde o início da entrevista. E, somente quando indaguei sobre vergonha é que eles se manifestaram levantando a mão.

Abriremos um parêntese aqui para ressaltar que, estes discentes que não se engajaram logo de início na discussão, são discentes reclassificados; quer dizer, eles entraram no concurso na oitava chamada. Significa que são os discentes que obtiveram a classificação mais baixa para a conquista da vaga no colégio; este fato pode ter uma correlação com a atitude destes discentes já que a turma apresenta uma competição acirrada em relação a saberes. Em geral esses discentes são os melhores discentes da escola que estudavam anteriormente, por isso, conseguem ingressar no colégio Pedro II, porém, ao chegar à sala de aula do colégio Pedro II se deparam com o fato de que existem discentes excelentes, que demonstram muita facilidade no aprendizado das disciplinas e que eles não conseguem acompanhar.

A importância disso está no fato de, quando estes discentes ingressaram no colégio, uma boa parte da turma já se conhecia e grupos já haviam sido formados.

Os discentes estavam demonstrando interesse em fazer esforço para encontrarmos uma forma de solucionar problemas que, não só havia ocorrido apenas com o fato deles haverem se distanciado das aulas, mas ao que parecia, envolvia fatores emocionais e afetivos, como: vergonha, baixa autoestima, timidez e isolamento social.

A discussão aqui era em torno do esforço que poderíamos fazer para alcançar um patamar acima daquilo que se sabe como é relatado nesta frase por um discente: “não adianta ficarmos paralisados diante das propostas que são apresentadas, é importante a tentativa de superar elas e aprender com elas de alguma forma, mesmo que a gente não seja os melhores”.

Um discente então fez a seguinte proposta:

Podíamos promover atividades que nunca ouvimos falar ou que nunca tivemos contato. Pode assustar no primeiro momento pelo desconhecimento, mas se atividade ajudar a turma se integrar é interessante. Também se ficarmos só aprendendo aquilo que somos bons, nunca iremos descobrir que podemos ser bons em outras coisas.

A fala desse discente gerou uma agitação no grupo. Percebeu-se que começaram a conversar com o colega do lado e que as discussões giravam em torno de atividades diferentes as quais eles já tinham ouvido falar ou assistido em algum canal de TV ou internet.

Um discente falou que “a escola deve promover coisas possíveis e, ao mesmo tempo, distintas para que o discente consiga fazer e também possa descobrir que é capaz de fazer algumas coisas, mesmo que não seja tudo”. Outros dois entraram no meio da conversa como se já tivessem conversado a respeito do assunto anteriormente; como falaram os dois quase ao mesmo tempo, ora um, ora outro, fiz um resumo das falas: eles entendem que atividades de integração com a turma e de desenvolvimento de respeito às diferenças são mais importantes que o aprendizado de alguns jogos como vôlei, futsal e outros. Acham que isto não quer dizer que o discente não tenha desejo de aprender tudo isso, mas têm consciência da limitação nas habilidades, mas podem desenvolvê-las também se dedicar, mas acham que a escola não está aí para desenvolver isto, mas promover a integração entre os grupos e diminuir a competitividade, pois a educação física é um momento dinâmico onde não se está sentado na carteira prestando atenção no quadro ou na matéria ou no professor, mas sim em atividades em equipe e de interação social, tentar unir mais a turma sem diferenciar a situação entre piores e melhores.

Percebemos aqui o engajamento dos discentes na proposta da pesquisa e uma afinidade com a metodologia ativa, pois se notou o desejo de aprender, a motivação, o despertar nos discentes, a provocação e a interação. Bastos (2006) concebe a metodologia ativa como um processo de ensino interativo que busca a solução na resolução de um problema. Também Berbel (2012) acredita que metodologias ativas aguçam a curiosidade e ajudam na entrada de elementos novos que não foram ainda considerados na elaboração das aulas e quando os professores valorizam as contribuições vindas dos discentes, eles se sentem mais estimulados e atraídos pelas propostas.

Dando continuidade às expectativas dos discentes, um discente demonstrou preocupação maior com os discentes que estavam mais calados (os discentes da última reclassificação) e sugeriu que fizéssemos nas aulas de educação física o mesmo que fazem com a matemática, ou seja, monitoria. Assim, o discente que tem mais facilidade auxiliaria aquele que não tem.

Outro discente falou sobre a questão relacionada aos interesses e saberes individuais da seguinte forma:

Podemos oferecer um leque de situações onde a pessoa se identifique mais com algo e, obviamente, outra pessoa se identificará menos com o mesmo estímulo, é uma questão de 'simpatia' pelas coisas, isto justifica as diferenças entre pessoas. O importante é que seja verdadeiro o interesse, que acredite que sou capaz de fazer, posso até acabar fazendo bem.

Entendemos aqui a importância em serem oferecidas situações diversificadas para que o discente tenha oportunidade de se identificar com

algo e a importância na sua participação nas decisões. González e Bracht (2012), ainda que se referindo ao saber para praticar, um saber fazer que exige um tempo de prática, alertam para o fato do professor ficar atento diante das relações de colaboração e de interação, considerando importante dar oportunidades aos discentes para que sejam capazes de realizar a tarefa com condições de executá-las. Neste sentido, vamos observando que, diante da identificação de um discente com o outro, parece que eles vão encontrando conforto em falar sobre situações mais particulares, situações onde o grupo acolhe por meio de identificação, pois na medida em que a entrevista acontecia os discentes pareciam compreender que não estavam sozinhos nos sentimentos, que, através dos seus relatos, os próprios discentes consideram importante compartilhar os saberes para que haja um aprendizado mútuo.

Um dos discentes que até então não havia entrado na discussão, disse:

Eu não gosto de fazer futebol, mas sou obrigado a fazer futebol, ou seja, o interesse é mais importante, mas muitas vezes somos obrigados a fazer coisas que não nos interessamos. Podemos até descobrir que fazemos relativamente bem aquilo e será uma surpresa, daí passo a gostar ou me esforçar para conseguir me nivelar com a turma, com aquele que consegue.

Neste ponto vamos percebendo a relação direta com o saber fazer, a exposição e o estímulo elencado ao gosto pela atividade.

Vamos notando também nas atitudes e nos desejos. É como se houvesse uma sensação de pertencer aquele grupo.

Assim, nessa categoria foi possível observar que as expectativas dos discentes estavam relacionadas a uma aquisição de conhecimentos mais significativos se apresentando como alguns fatores limitantes para tal, propostas em que eles se sentiam incapazes de executar; atividades cujo interesse era pequeno ou nenhum; disputas entre grupos por meio de competições; timidez, vergonha, sensação de inferioridade perante os outros.

Como propostas para o desenvolvimento do trabalho surgiram: colaboração, cooperação, formação de grupos para realização de tarefas e escolhas de atividades desconhecidas pela maioria da turma.

3ª categoria: postura desejável do professor

Nesta categoria prevaleceu como elemento central o diálogo sob duas perspectivas que se apresentaram prevalentes nos relatos: o descontentamento dos discentes diante da omissão e da falta de interesse do professor e a expectativa na assistência e acompanhamento do mesmo durante o processo educativo. Observou-se que há uma contradição na ideia do professor que é presente e o professor, chamado por eles, de “diretivo”. De qualquer forma constatou-se que o professor que ‘deixa o discente fazer o que quer na aula’, não agrada a maioria dos discentes; por isso, utilizam a palavra diretivo para caracterizar o professor que está presente e acompanha todo o processo de aprendizagem, mesmo que sua característica não seja o diálogo.

Evidenciamos estes contrastes nos seguintes trechos da entrevista:

Os professores deixavam que os alunos escolhessem o que fazer e aqueles que não tinham habilidades ou não gostavam de esportes, preferiam ficar conversando.

Mas aqui temos professores muito bons, professores que se interessam pela gente, que a gente vê que querem que a gente aprenda. Na outra escola que eu estudava não era assim, o professor dava aula e ia embora, não tava nem aí para os alunos.

Uma grande parte da turma colocou que não gosta de aulas onde o professor deixa a turma fazer o quiser. Disseram acreditar que isto colabora para o desinteresse da maioria do grupo e que acirra a disputa, sobretudo pelo espaço onde os alunos que sabem jogar o ocupam e não deixam os discentes que não são tão bons entrarem.

Um discente disse que queria uma aula diretiva.

Professora acho que o professor tem que chegar e colocar logo o que a gente vai fazer na aula, dar uma aula mais diretiva e não largar todo mundo fazendo qualquer coisa porque quem não gosta de esporte não vai fazer nada.

Perguntei o que queriam dizer com isto? Responderam que seria uma aula onde o professor diz o que quer e o que os discentes irão fazer. Refletindo sobre o assunto, talvez esses discentes tenham muitas referências de professores que não firmaram sua presença enquanto autoridade em sala de aula e permitiram que os discentes pudessem fazer o que quisessem.

Tenório (2014) relata que os estudos de Chatzisarantis e Hagger, (2009) cujo objetivo era verificar o aumento da motivação dos estudantes em atividade física, indicaram que os estudantes eram mais participativos quando ensinados por professores que utilizavam estilos em que predominavam a motivação, em contra partida, os estudantes que eram

ensinados com estilos menos motivadores, demonstraram menor participação. Embora esta pesquisa se refira à teoria da autodeterminação podemos ver a grande importância do papel do professor como motivador no curso do processo de aprendizagem.

Como apontam Pereira e Moreira (2005), a postura do professor que não intervém e não estabelece com seus discentes uma relação de comprometimento e de interesse, tem como resposta o afastamento dos discentes na disciplina.

Os dez discentes do grupo consideraram ruim o fato do professor deixar que esses discentes ocupem a quadra sem dar aula e relataram que era comum nas outras escolas o professor dar permissão para que isso ocorresse; nas escolas é comum chamarmos esses professores de ‘professor rola bola’.

Silva e Bracht (2012) consideram um “desinvestimento pedagógico” (p.82) o professor caracterizado pelo nome de ‘professor rola bola’, ou seja; o professor que apresenta para seus discentes nada além do que uma ocupação em suas aulas. Esses autores dizem que esta forma converte o professor em um “administrador de material pedagógico” (p. 82).

Neste sentido, podemos entender que, possivelmente, o desinteresse desses discentes pela disciplina pode ter sido a falta de oportunidade em aprender algo de útil, algo que desse um sentido para estarem ali. De alguma forma, observamos que o comportamento desses discentes é um reflexo do comportamento do próprio professor.

Sobre o que poderia incentivar o discente à participação, os discentes consideram importante o incentivo do professor nas propostas, mesmo em situações mais difíceis, como podemos verificar no relato deste discente:

A coisa mais importante é que o professor incentive aqueles que têm mais dificuldade (...). Às vezes a gente

está com dificuldade, mas quando o professor chega junto a gente sente o interesse dele e tenta fazer e se esforça.

Para o professor incentivar terá que estar envolvido e interessado no desenvolvimento do seu discente, terá que estar comprometido com o processo educativo para o qual foi designado.

Vemos ainda a importância do professor incentivador como forma de motivar o discente a superar desafios. Para que as barreiras possam ser transpassadas é preciso um estreitamento entre o objetivo do professor perante o que quer alcançar em sua disciplina, a necessidade do seu discente aliada as suas possibilidades. Não basta oferecer atividades inovadoras, é preciso ser factível para seus discentes. Porém estreitar a relação entre discentes e professor é uma das formas de atingir os objetivos propostos, pois oferecerá a aproximação entre ambos tornando mais clara as reais possibilidades e necessidades.

Betti e Zuliani (2002) falam das estratégias que podem ser utilizadas pelo professor para atender tanto ao conteúdo a ser proposto quanto aos interesses dos discentes, deste modo, sugerem alguns princípios metodológicos para o alcance dos objetivos: “princípio da inclusão; da diversidade; da complexidade e da adequação do discente” (p.77) e destacam que, em todas as fases do processo de ensino, o professor deve estar atento às características, capacidades e interesses dos discentes.

Uma característica que surgiu também foi a figura de um professor rígido e autoritário. Um discente usou o termo “professor sargento” para se referir ao professor que o desqualificou por não ‘saber correr’, e completou: “achava que a gente tinha que fazer o que ele mandava”. Podemos observar que por trás desta classificação dada pelo discente há uma ideia do professor que manda e determina o que pode gerar um afastamento conjugado com o sentimento de vergonha em ter sido exposto.

Outro exemplo que pode denotar um convívio do discente com professores rígidos é o relato deste discente: “eu me sinto até culpado porque tenho medo da senhora achar que sou um discente rebelde”. Neste relato também aparece, de modo subjetivo, a preocupação do discente com uma possível atitude punitiva do professor ao fazer um julgamento a seu respeito. Figura do professor autoritário que não dialoga e não cria um vínculo com seus discentes.

Nas duas falas deste discente também aparece sua referência a um professor rígido juntamente com um sentimento de inferioridade: "eu tava com medo de participar dessa reunião, porque achei que era para 'forçar' a gente a fazer alguma educação física". Perguntei se ele havia ficado com alguma dúvida quando expliquei sobre a entrevista: ele disse: "eu não prestei direito a atenção, achei que era uma entrevista que a escola fazia com os discentes que são mais fracos".

Paranhos e Mendes (2010) observam que o professor não deve atuar como aquele que transmite de forma exclusiva o conhecimento, mas sim como aquele que orienta e estimula o pensamento crítico de seu discente e o conduz a uma autonomia aprendendo junto com ele. Surge aqui a importância em estreitar os laços entre professor e discente onde a figura do professor promova a aprendizagem de forma recíproca com seu discente.

Observou-se que, após o discente relatar a discriminação que havia sofrido pelo professor, os outros discentes formaram uma espécie de aliança com esse discente contra esse professor que sequer conheceram. Percebeu-se que havia uma torcida positiva para que o discente se sentisse acolhido por eles. Desta forma, o grupo pareceu mais fortalecido e até a maneira de se expressarem mudou, mas de modo algum foram agressivos ou desrespeitosos comigo e deixaram claro que eu não tinha nada com isso, como podemos verificar nestas falas:

Professora, a senhora é legal, a senhora tenta sempre ouvir a gente. Outro dia a gente tava conversando no vestiário que a aula da senhora era legal e que a gente até queria participar, mas os outros ficam olhando para a gente e a gente sabe que não leva jeito.

Foi explicado para os discentes que não havia este tipo de preocupação, ou seja; que não havia julgamentos; a preocupação era com o fato deles não participarem e não aprenderem conteúdos que poderiam ser interessantes para a vida deles. Neste momento julguei que seria fundamental mostrar o quanto eles eram importantes e que eu gostaria de vê-los mais ativos no processo educacional.

Esta minha fala pareceu causar um impacto! Todos começaram a conversar uns com os outros e dei uma pausa para ficar observando. A impressão era de que, mesmo os discentes mais calados e retraídos estavam conversando com os colegas e achei muito positiva aquela situação.

Ao indagar sobre o que eles achavam que era mais difícil um discente respondeu: “aqui tem prova teórica e os professores cobram mais! Aqui também a gente é reprovado se não passar em educação física.” Foi ressaltado o fato de gostarem de um professor presente que ensinasse e estimulasse; um professor que percebessem que se interessava por eles e que, provavelmente, este professor iria cobrar mais no sentido de observar os resultados alcançados pelos discentes.

O discente respondeu: “mas no final tudo é nota. Se a gente não tira nota boa, não passa!”

Este espaço educativo é assinalado por Neira e Nunes (2007) ao se referirem às ações didáticas, que são permeadas por entendimentos do movimento humano, voltadas para o desempenho e para o mérito. O que os

discentes reclamam é justamente a cópia desses modelos preestabelecidos pela cultura dominante cujo sucesso é obtido por aqueles que copiam este modelo e discriminam os diferentes, neste sentido eles se sentem em desvantagem em relação aos demais.

Outro discente disse: “eu não gosto de fazer futebol, mas na outra escola eu era obrigado a fazer futebol”.

Outro comentário de um discente relacionado ao esporte na escola:

Professora, meu padrasto quando soube que tinha bolsa para os alunos que participavam do campeonato fora da escola, ele quis que eu entrasse no futebol (futsal), daí eu falei com professor de educação física e ele fez um teste comigo (o aluno esboçou um sorriso sem graça de canto da boca); eu nem queria fazer o teste, sabia que não era bom, mas queria ajudar meu padrasto a não pagar o colégio.

Outro discente disse que não havia aprendido nada na outra escola porque a escola privilegiava os campeonatos e somente os discentes que jogavam 'muito' é que 'treinavam'.

Aparece o professor que privilegia a questão técnica na educação física da escola. Vemos a importância do professor apresentar conteúdos possíveis para todos e ministrar a educação física escolar e não um trabalho técnico desportivo.

Concordamos com Pereira Moreira (2005, apud HILDEBRANDT; STRAMANN, 2001) que dizem que o professor ao ministrar somente esporte, ele reduz as possibilidades de o discente aprender outras possibilidades com o corpo, pois o esporte acaba padronizando os movimentos não atendendo as diferentes necessidades individuais dos discentes.

Durante os relatos, os discentes deixaram bem claro suas avaliações à respeito do professor que é descomprometido como podemos verificar: “quando o professor deixa os discentes jogarem, é porque” o professor é 'fraco'; ele não tá a fim de dar aula". Opinião concordada por todos. Continuaram dizendo que: "aqui no colégio é diferente", mas ressaltaram que isso não ocorre somente com professores de educação física, que outras disciplinas têm "professores que deixam os discentes na sala fazendo o que querem". Um discente disse que se sente muito desestimulado quando isso acontece, mesmo que ele esteja “com preguiça de prestar atenção.”

Notamos, na análise desta categoria, a expectativa dos discentes em relação a um professor que trabalhe os conteúdos, que ofereça situações possíveis para a prática de atividades e que demonstre sua presença por meio do interesse nas possibilidades do discente.

Observamos que há um desejo entre o compartilhamento dos saberes e das decisões, um professor que dialogue e aproxime sua aula para as necessidades dos discentes com respeito às diferenças para que estas não fiquem expostas e não sirvam para possíveis manifestações discriminatórias.

Verificamos que a atitude do professor, bem como seu método de trabalho, pode tanto auxiliar na participação quanto afastar o discente da aula. Deste modo, retiramos três fatores relacionados à atitude do professor, incluindo seu método de trabalho, que julgamos importantes para que o projeto de intervenção pudesse acontecer visando ampliar esta participação:

- 1) Presença do professor sob qualquer circunstância.

Neste sentido, o professor deve buscar incentivar os discentes no que se refere à superação; deve ser figura de referência para o discente; buscar o melhor de cada um; sempre que ocorrer alguma situação de desigualdade ou desqualificação por parte do outro ele deverá promover diálogo para conscientizar o grupo sobre o problema e não permitir que caia no lugar

comum; valorizar as diferenças e observá-las para utilizá-las de forma positiva; considerar a questão da vergonha; trabalhar com enfoque no que significa ser superior/inferior, ou seja, questões de valores sociais; cuidar para que discentes que gostam do futebol não dominem a quadra; incentivar o discente e encorajá-lo em situações mais difíceis.

2) Trabalho com atividades desconhecidas e não competitivas.

Trabalhar com atividades desconhecidas ou pouco comuns na escola; não propor situações competitivas; privilegiar, sempre que possível, o trabalho em duplas ou em grupos com as pessoas que se tem mais afinidade; trabalhar com colaboração (preferi usar este termo para não ser confundido com cooperação que é um termo muito utilizado em aulas de educação física) onde quem possui facilidade auxilia quem tem menos facilidade; respeito ao fator tempo individual.

3) Discente ativo nas escolhas dos conteúdos a serem trabalhados.

Provocar os discentes para as descobertas; provocar o desejo de aprender; o discente deve participar das decisões no coletivo; oferecer material e distribuir tarefas para que o discente saia da passividade e vá em busca dos conteúdos que lhe causem curiosidade na aprendizagem.

A fim de operacionalizar o início do projeto, selecionamos os pontos acima descritos e levamos para toda a turma por meio de uma conversa. Vale ressaltar que a turma estava ciente dos problemas, pois vínhamos debatendo e refletindo sobre esse assunto em outros encontros, portanto havia uma disposição na colaboração do grupo em direção a uma solução.

Neste sentido, Prodanov e Freitas (2013) ressaltam o valor na interação entre pesquisadores e as pessoas que estão implicadas na situação investigada, pois a partir desta interação localiza-se a prioridade dos

problemas a serem encaminhados sob forma de ação concreta em busca da resolução ou compreensão para o problema.

ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Marcamos um encontro específico para discutir com toda a turma sobre as principais questões que haviam surgido durante a entrevista depois de concluída a categorização.

No primeiro momento foi feita uma leitura dos objetivos da pesquisa e o esclarecimento sobre os principais problemas que haviam sido localizados conforme exposto no tópico anterior.

Como a subcategoria atividades evidenciou ser aquela que mais expõe o discente, conversamos sobre iniciarmos o trabalho com as escolhas pelas atividades desconhecidas ou pouco comuns na escola cuidando para que os discentes tivessem igualdade de condições em executá-las. Esta tarefa não seria fácil, pois teríamos que firmar um acordo de confiança uma vez que seriam os próprios discentes que ficariam responsáveis pelas escolhas.

Vale ressaltar que, nesta análise, por uma questão de limitação do trabalho, a descrição da conversa com a turma foi reduzida apenas para os pontos considerados mais relevantes que pudessem conduzir a compreensão do estudo. Como o objetivo da pesquisa foi observar a ampliação na participação dos discentes, por meio da aplicação do projeto coletivo, a entrevista com o grupo focal evidenciou ser a principal forma para contribuir e obter os dados a fim de concretizar sua elaboração, especialmente, porque este grupo era formado pelos discentes que frequentemente se afastavam das aulas. Portanto, as discussões que já haviam ocorrido anteriormente junto à turma não foram consideradas um alvo principal. Logo, no decorrer da elaboração da proposta, os comentários referentes a este momento aparecerão de forma breve e concisa.

A partir das análises, das conclusões retiradas da entrevista e da conversa com a turma, foram criados quatro critérios para a escolha das atividades práticas que seriam desenvolvidas no projeto:

- 1) atividades desconhecidas;
- 2) atividades de fácil execução;
- 3) atividades com materiais de fácil acesso;
- 4) atividades que não tivessem cunho competitivo.

Fizemos da seguinte forma: primeiramente os discentes formaram grupos de três ou quatro pessoas (escolha deles mesmos); cada grupo ficou responsável por levar para o próximo encontro as pesquisas que haviam feito. As pesquisas foram livres, ou seja; não houve um rigor em relação a qual recurso seria utilizado (internet, televisão, redes sociais, conversa com pessoas que conhecem brincadeiras de rua, e outros). No próximo encontro cada grupo apresentaria o que pesquisou e seria feita uma eleição pelas atividades mais condizentes com os critérios do projeto.

A escolha pelo número de discentes para compor cada grupo foi feita pelos próprios discentes, pois eles avaliaram que um grupo muito grande seria difícil o encontro entre seus membros.

Formação dos grupos

Foram formados sete grupos com quatro pessoas e dois grupos de três pessoas. Procurou-se não interferir nesta organização para que os discentes tivessem autonomia nas escolhas, porém, mesmo após as discussões sobre os problemas que se relacionavam a competições entre a turma, foi observado que um grupo havia sido formado somente por discentes que possuíam bastante habilidade.

Mitre et al. (2006, apud Freire, 2006) colocam o diálogo como uma alternativa para diminuir a distância entre os diferentes sujeitos da educação. Neste sentido, o diálogo funciona como um recurso que auxilia a elaboração de conflitos permitindo o trabalho coletivo. A escuta ao outro promove mudanças, entretanto, a verdadeira transformação só será possível caso haja disponibilidade e respeito das partes.

Embora a formação deste grupo não se tratasse exatamente de um conflito, ele poderia surgir. Como o papel desejado pelos discentes era de um professor presente em todos os sentidos, decidiu-se que seria oportuno não deixar isto passar sem ser discutido. Assim sendo, questionamos a formação deste grupo, pois somente discentes que costumeiramente se agrupavam para fazer trabalhos é que haviam feito parte dele. A questão ali não se tratava das habilidades de todos, mas sim de um subgrupo fechado dentro de um grande grupo. Explicou-se a situação e, com alguma resistência foi feita uma mudança onde dois discentes trocaram de grupo com outros dois discentes. Concordamos que havia ficado melhor, mais bem distribuído. Comprometemo-nos a avaliar o resultado desta troca em momento adequado.

Um discente que não participou do grupo focal sugeriu formarmos um grupo no *facebook* a fim de agilizar nossas conversas, tirar dúvidas e trocar ideias. Concordamos, porém combinamos que este canal seria utilizado apenas para assuntos referentes ao projeto, não mais do que isso.

Outro discente sugeriu que formássemos também um grupo no *whatsapp*, pois nem todos os discentes possuem celular com acesso ilimitado e esta rede social gasta menos neste sentido. Todos concordaram. Sendo assim, dois discentes se dispuseram à realização destas funções.

Nesta altura da pesquisa tudo indicava que estava funcionando bem o planejamento para consolidar o projeto.

Remetemo-nos, neste sentido, a Mitre et al. (2008) quando falam de metodologias ativas entendendo que a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem podem motivar o discente a alcançar novas descobertas, pois diante do problema, ele pode obter contato com as informações e à produção do conhecimento, especialmente, com a intenção de resolver os empecilhos e promover o seu desenvolvimento próprio. Assim, ao entender que a nova aprendizagem é um instrumento imperativo e expressivo para desenvolver suas possibilidades, o discente poderá praticar a liberdade e a autonomia para realizar suas escolhas e tomar decisões.

No encontro em que havíamos combinado para os grupos apresentarem as pesquisas que haviam sido feitas, fomos informados de que um discente que havia participado do grupo focal havia saído do colégio, pois seu pai era militar e teve que se transferir para outro estado. Este discente foi um dos que havia relatado ter pouca amizade no colégio, o que agora, passou a fazer mais sentido, uma vez que fazia mudanças constantes, a formação de vínculos provavelmente era mais difícil.

Sendo assim, ficamos com seis grupos com quatro pessoas e três grupos com três pessoas; total de nove grupos.

Das atividades pesquisadas pelos discentes

Os grupos trouxeram em média três propostas de atividades. Por uma questão de limitação, deveríamos eleger no máximo duas de cada grupo, pois o tempo para aplicação do projeto também era limitado devido ao calendário letivo. Sendo assim, das propostas apresentadas, selecionamos doze atividades para iniciarmos sem, no entanto, descartarmos as outras, pois poderiam ser utilizadas caso a turma decidisse e houvesse tempo disponível. Como havia possibilidade de que algumas atividades tivessem desdobramentos, decidimos que as doze que foram selecionadas caberiam

de forma tranquila dentro do tempo previsto. Porém, considerando o planejamento flexível, seria possível haver mudanças desde que de comum acordo para atender as necessidades do grupo.

As atividades listadas foram: 1 – amarelinha; 2 – *slackline*; 3 – escravo de Jó original; escravos de jó com o corpo; escravos de Jó com bambolês; 4 – taco; 5 – atividades para portadores de deficiência visual - *goalball*, 6 - tchula, chula ou labirinto no chão; 7 – pula bambu; 8 – escravos de Jó com bambu; 9 – pique bandeira; 10 – *frisbee*; 11 – *rugby*; 12 – equilíbrio com cabo de vassouras.

Foi solicitado que enviassem pelo *whatsapp* os *links* das atividades para aqueles que haviam feito a pesquisa pela internet. O thula, chula um discente disse que sua tia avó brincava, mas havia conseguido encontrá-lo na internet.

Materiais utilizados: dois *slacklines*; oito varas de bambu; duas bolas de *rugby*; vinte e dois cabos de vassoura; quarenta vendas para os olhos; quatro discos de *frisbee*; bambolês; oito tacos de madeira; oito garrafas pet de um litro e meio vazias; quatro bolas de tênis; giz branco; duas bolas adaptadas para *goalball*.

Importante notar que, embora o grupo não quisesse atividades competitivas, trouxeram como proposta o pique bandeira, o *rugby*, o *goalboll* e o taco. Ao indagar sobre isso, eles responderam.

Sobre o pique bandeira:

No pique bandeira professora todo mundo faz alguma coisa. Mesmo quem não faz nada, quer dizer, quem fica no campo tomando conta da bandeira e não corre, ajuda a equipe porque alguém tem que ficar no campo, aí quem corre mais entra para tentar pegar a bandeira no campo do

outro lado e quem não corre fica tomando conta da bandeira.

Sobre o *rugby*:

Havíamos levado no colégio para uma demonstração um grupo de rugby da seleção de Niterói, pois tínhamos uma professora que fazia parte desta equipe e que trabalhava conosco. Os discentes disseram ter adorado a demonstração, pois fizeram uma prática com os mesmos aonde eles ensinaram algumas regras básicas e formas de jogar. Assim, eles disseram:

É que no rugby ninguém daqui sabe jogar. No dia que fizemos a experiência do jogo a gente viu que ninguém é bom nisso, porque a gente tem que passar a bola para quem tá atrás; é diferente dos outros jogos. Às vezes a gente tem que sair da frente, né? Porque tem um pessoal aí que vem atropelando todo mundo.

Outro discente:

Acho que a bola também ninguém tá acostumado. Até o pessoal que gosta de jogar vôlei e futebol ficou tonto (risos da turma). Aquela confusão de ter que correr para frente para pegar a bola faz a gente pensar diferente.

Sobre o *goalball*:

Mas no goalball a gente tem que ficar com o olho fechado. Não tem ninguém 'cego' aqui, né? Daí vai ficar difícil para todo mundo.

Sobre o taco:

É que a gente pensou que, como é um jogo que quase ninguém já jogou, ia ser difícil para todo mundo”. Perguntei se estavam mais preocupados com a dificuldade do que com a possibilidade de todos conseguirem participar. Eles disseram: “não, é assim, a gente pensou que ninguém deve ter jogado isso, pelo menos que eu acho! Então ia ser diferente para todo mundo, ninguém ia saber mais que o outro.

As propostas que surgiam indicavam que o mais importante era o fato de promovermos atividades desconhecidas para podermos dar oportunidades de todos terem o conhecimento ou praticá-las pela primeira vez e não necessariamente serem competitivas ou não.

A turma demonstrava envolvimento com a discussão e com as propostas, ainda que não tivéssemos iniciado a parte prática das mesmas. Demonstrava também uma expectativa em relação ao que iria ocorrer quando iniciássemos as atividades.

Foi indagado se, naquele universo de propostas, alguém dali já havia praticado alguma delas. Quatro meninas disseram que já haviam feito amarelinha quando criança; um menino disse que já havia brincado de *frisbee* com seu cachorro, outros dois disseram que participam de um grupo na praia que jogam *rugby*, mas eles ainda estavam aprendendo, porém queriam colaborar para que os colegas aprendessem.

Confiando nos relatos, cada grupo explicou como eram as atividades que haviam proposto. Os discentes ficaram de viabilizar o material necessário que seria utilizado para as atividades. No colégio já havia:

garrafas pet; bambolês; bolas de tênis; bolas adaptadas para o *goalball* (não tínhamos bola com guiso, porém os discentes da 3ª série estavam trabalhando com o *goalball* e foi feita uma adaptação com a bola de basquete envolvida no jornal e fita adesiva para que fizesse barulho); dois *slacklines*, cabos de vassoura e dois *frisbees* (precisaríamos de mais dois que ficaram de ser providenciados junto à chefia de departamento do colégio). Dos materiais mais difíceis em se obter, tínhamos: os bambus (quantidade de oito grandes com dois metros cada) e a bola de *rugby*.

Um discente sugeriu que se fizesse uma bola de *rugby* com garrafa pet que ele havia visto em um *site*. Alguns discentes disseram também ter visto e se prontificaram em ajudar. No decorrer do processo e antes de iniciarmos a prática um discente da 2ª série jogador de *rugby* em um clube de Niterói, ciente da nossa necessidade, nos doou duas bolas já usadas e que iam ser descartadas pelo grupo dele.

Outro discente, morador de Maricá, disse que talvez conseguisse os bambus por lá e ficou de enviar mensagem pelas redes sociais para o grupo.

Cada grupo fez uma breve apresentação oral de como é cada atividade. Dois discentes acharam que a atividade de escravos de Jó com o bambu seria difícil. Propusemos começar de forma progressiva e didática e, caso não funcionasse, substituiríamos. Pontuamos que, de qualquer forma, o discente não precisaria necessariamente executar todas as atividades, mas que poderia participar cumprindo outras funções; por exemplo: no caso dos bambus com escravos de Jó o discente pode ajudar sendo o que conduz o bambu abrindo-o e fechando-o, isto seria importante, pois essa tarefa era fundamental para o progresso da atividade, pois fazia parte do elemento ritmo que era extremamente necessário. O importante seria a funcionalidade de cada um, pois estávamos visando à participação e não o desempenho.

Mitre, et al. (2008) consideram que o processo ensino-aprendizagem não é um somatório de conteúdos e não ocorre de forma linear, portanto,

solicita que o professor faça uma permanente reflexão em busca de ações direcionadas para auxiliar o aprofundamento e a ampliação dos significados para o discente mediante sua participação. Deste modo, as situações imprevistas ocorreram, pois implica uma situação dinâmica entre ensinar e aprender onde professor e discente devem compartilhar responsabilidades e comprometimento. Neste caso, o objetivo era de que o discente pudesse ter alguma ação sobre o trabalho que estava sendo proposto e não apenas participar das atividades práticas.

Desta forma, “a aprendizagem passa a ser encarada como um processo interno e pessoal que implica o discente na construção ativa do conhecimento e que progride no tempo de acordo com os interesses e capacidades de cada um” (VACONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003, p. 15).

APLICAÇÃO DO PROJETO

Para a aplicação do projeto foi necessário estabelecer um cronograma de trabalho que cumprisse toda a programação proposta; que fosse dentro do calendário escolar; que houvesse margem de tempo suficiente para retomada de alguma atividade quando necessário e, por fim, uma avaliação final.

Foi sugerido que iniciássemos as atividades práticas por sorteios a partir da seleção dos materiais que já havia no colégio, porém um grupo de discentes apontou ser mais produtiva a eleição de uma atividade que poderia ser mais simples para toda a turma, pois os discentes poderiam ir, aos poucos, se sentindo mais confiantes. A turma concordou.

Sobre esta autonomia nas decisões dos discentes concordamos com Mitre et al. (2008) ao se referirem à educação contemporânea que pressupõe um discente capaz de autogerenciamento no seu processo de formação, por

meio das metodologias ativas que têm como base em um princípio teórico que seja significativo para o discente.

Concordamos também com Bastos (2006) que entende que um processo de ensino interativo se dá por meio de pesquisas e decisões tomadas tanto individualmente quanto coletivamente com a finalidade de encontrar soluções para resolver um problema.

Algumas atividades se desdobraram em variações propostas pelo grupo; outras se repetiram por escolha da própria turma. Como a dinâmica era bastante flexível, o cronograma serviu de organizador para que não se perdesse no tempo o que havia sido previamente planejado.

O dia recreativo foi uma sugestão da turma para que eles pudessem praticar o que eles mais gostaram. Assim, por meio de grupos que eles mesmos formaram por gosto e simpatia à prática, o encontro promoveu um dia de 'brincadeira livre' que também serviu para colaborar com a observação participante.

A programação inicial deveria ocorrer dezoito encontros que significa trinta e seis aulas, mas devido a contratempos: chuva com alagamento; suspensão de aulas; eventos que ocorreram no colégio, ficamos com dezessete encontros. Conforme iam havendo alterações no planejamento original, íamos entrando em um consenso coletivo e optávamos por suprimir algumas atividades.

Cada encontro teve a duração de uma hora e meia (duas aulas seguidas de quarenta e cinco minutos), ou seja; trinta e quatro aulas que corresponde a um trimestre e meio do ano letivo.

Vale ressaltar que, como esta pesquisa não teve como propósito esmiuçar os objetivos específicos e gerais bem como as competências a serem trabalhadas em cada atividade desenvolvida, mesmo porque se tratou de um projeto elaborado em conjunto com a turma e não um planejamento de curso, a ênfase nas atividades se limitou à prática e contextualização ao

surgimento das mesmas; assim, o discente pode compreender como, porque e da onde surgiram as atividades.

ANÁLISES DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Fazer anotações durante o trabalho de campo não foi uma tarefa simples, uma vez que o pesquisador estava diretamente envolvido com os pesquisados. Assim, as anotações imediatas foram breves para que não houvesse comprometimento na interação com o processo e, posteriormente, essas anotações foram explanadas de forma mais abrangente. Ludke e André (1986) assinalam o problema em se fazer anotações durante o trabalho de campo, especialmente durante a observação onde pesquisador e pesquisados se envolvem, podendo ter como resultado um comprometimento na interação com o grupo.

Para a parte descritiva do diário de campo utilizamos as siglas GF para nos referirmos aos discentes que participaram do grupo focal e GNF para os discentes que não fizeram parte deste grupo. O diário de campo está no apêndice B.

As análises referentes à observação participante tiveram como foco principal a participação do grupo focal - GF durante a aplicação do projeto. Por uma questão de limitação esse critério pareceu ser o que mais atenderia o cumprimento dos objetivos desta pesquisa. Contudo, não poderíamos negar a turma como um todo, sendo assim, situações consideradas relevantes durante a aplicação do projeto e que se referiram aos discentes do GNF não poderiam deixar de serem incluídas pois, caso contrário, estaríamos atuando como os excludentes deste outro grupo

A participação é aqui entendida como: pesquisar atividades, promover formas de operacionalizá-las; participar das decisões; dar sugestões; criar estratégias para concretizar os objetivos, ter consciência dos seus limites

para tornar possível seu envolvimento. Não significa, portanto, que o discente que possua muita habilidade e executa de forma notável a atividade prática seja, necessariamente, o que tenha participado mais, mas sim aquele que participa do processo de construção para tornar concreta a atividade.

Gil (2002) entende que as análises e as interpretações da pesquisa-ação estabelecem uma questão bastante controversa, pois podem apresentar desde uma análise mais clássica como uma categorização, até a interpretação com bases em dados empíricos. Deste modo, esta pesquisa privilegiou para esta etapa, a discussão e interpretação em torno dos dados obtidos empiricamente, porém alicerçados nos resultados da análise de conteúdo já elaborados a partir da entrevista com o grupo focal.

Importante destacar que, em alguns momentos da discussão desta etapa, houve necessidade em se utilizar uma convergência entre as fontes de evidências em torno dos dados da entrevista feita com o grupo focal e as interpretações da aplicação prática do projeto. Assim, nas análises feitas a partir das observações, procuraremos atender, na medida do possível, à triangulação entre os dados obtidos.

Esta estratégia da análise chamada de triangulação permite ao pesquisador apresentar e discutir uma evidência sobre um fato que será somado a outras evidências para conduzir a uma melhor compreensão sobre o fenômeno (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Ao iniciarmos a aplicação do projeto, observamos que os discentes do GF participaram mais como colaboradores do que como atuantes nas atividades práticas. Verificamos que oscilavam entre observarem e participarem de modo mais reservado operando mais como um auxiliar do que propriamente como executantes nas atividades. Considerou-se que, possivelmente, estariam com receio da exposição já que esse foi um assunto abordado durante a entrevista, deste modo, agiam como se estivessem

conhecendo melhor a dinâmica para se sentirem mais seguros antes de se dedicarem totalmente.

Nos três primeiros encontros observamos um grau de participação moderado de alguns discentes do GF, com atitudes de caráter mais individualizadas e com reservas, sobretudo no que se referia a interação com a turma. Notamos também algumas ausências, o que poderia ser considerado uma resistência ou receio quanto à participação. Este fato já era esperado, pois sabíamos que a proposta teria que ser consolidada aos poucos e, diante dos relatos durante a entrevista, verificamos, que havia na turma, situações de disputas e competições geradoras de discórdias.

A primeira atividade escolhida pela turma, equilíbrio com o cabo de vassoura, demonstrou a desconfiança sobre o julgamento que o colega poderia fazer sobre o outro diante da execução da atividade prática, pois sendo uma prática de cunho mais individual e cuja concentração exigiria atenção em si próprio, minimizaria a oportunidade dos colegas analisarem e fazerem comentários a respeito dos discentes que possuem menos habilidades. Isto fazia sentido, pois uma das queixas dos discentes do GF foi o fato de sofrerem discriminação por parte de alguns discentes do GNF. Vaz e Pinto (2009) chamam a atenção para o fato de os discentes se excluírem socialmente dos grupos por se sentirem constrangidos diante dos discentes que possuem destaque nas aulas de educação física por terem desenvoltura nos esportes. Portanto, era coerente a escolha deles, contudo, poderia significar também um cuidado em se preservar o trabalho para que situações de conflitos não atropelassem o investimento que já havia sido feito.

Esta forma de participar demonstrou coerência com o entendimento desta pesquisa no que se refere à participação, pois ter consciência dos próprios limites sem, no entanto, se esquivar da tarefa foi um dos pontos de observação.

Embora preocupados com as observações dos colegas, notamos um empenho dos discentes e um esforço na tentativa em ultrapassar os próprios limites, porém não se observou uma interação com a turma neste momento, pois o trabalho estava sendo praticado em pequenos grupos e alguns discentes permaneciam sozinhos com a atividade. De qualquer forma, estávamos em consonância com o PCNEM (2000) que recomenda que as formas de atuação nas aulas de educação física para o ensino médio devem proporcionar o desenvolvimento da totalidade dos discentes sem privilégio aos mais habilidosos. Todavia, a prática, de individualizada, passou para competitiva logo no primeiro dia. Esta era uma preocupação, já que este era um dos maiores problemas que a turma, como um todo, enfrentava. Entretanto, o projeto não tinha como finalidade restringir manifestações vindas dos próprios discentes, até porque era coletivo e a participação deles era essencial, apenas deveríamos garantir um bom convívio, dar limites quando necessário e orientar para que chegássemos ao alcance do nosso objetivo. Ainda que tivéssemos um planejamento estabelecido, este era flexível e aberto a sugestões que favorecessem nosso trabalho.

No decorrer das análises da entrevista, identificamos a subcategoria atividades não competitivas dentro da categoria expectativa do discente do GF; havia assim, uma preocupação quanto ao aspecto competitivo sem que o grupo ainda não tivesse suficientemente amadurecido para que isso ocorresse, pois poderíamos correr o risco de caminhar em círculos e não resolvermos o problema.

Os discentes, entretanto, demonstraram envolvimento e motivação nas propostas competitivas e receptividade diante de suas modificações, pois elaboraram uma pontuação bastante elástica com o trabalho que permitiu uma competição onde qualquer grupo obteria pontuação independente de suas habilidades individuais. Assim, constatamos que permitir modificações neste aspecto foi importante para que o grupo mostrasse sua capacidade

criativa e saísse do estigma de que competição é ruim, embora a presença do professor tenha se mostrado fundamental para que grupos mais dominantes não prevalecessem em suas propostas de caráter mais excludente.

Importante destacar o fato de todos os grupos terem oportunidade para pontuar, pois pareceu destituir a sensação para os discentes do GF de ser perdedor sem chance de alcançar um sucesso. Assim, concordamos com Ferreira e Daolio (2014) quando apontam para o fato de o discente obter acesso a algum conhecimento, dando-lhe oportunidade de construir e elaborar novas questões relacionadas ao corpo e ao movimento como forma de auxiliá-lo à inclusão.

Foi possível perceber que, mesmo concordando com a proposta do projeto e com a demonstração de colaboração tanto por parte do GF quanto do GNF havia, ao mesmo tempo, um desejo e uma hesitação quanto às práticas em grupo. Isto foi observado durante a criação da corrida com o cabo de vassoura entre os quadrantes por eles elaborados. Inicialmente individualizado, o trabalho permitia que todos praticassem a tarefa dentro de seus próprios limites e muitos discentes se mostravam inibidos, porém, no decorrer da prática, eles foram gradativamente se envolvendo em pequenos grupos e, à medida que se sentiram acolhidos, demonstravam mais descontração parecendo que o controle sobre o fato de haver ou não alguém observando diminuiu.

O primeiro encontro demonstrou a autonomia dos discentes em relação às decisões e criações que foram elaboradas no decorrer do processo. A importância relacionada à questão do prestígio em oposição à desqualificação também apareceu neste primeiro encontro como um fator importante para trazer o discente para perto tanto do grupo como da disciplina. Tudo levava a crer que os discentes gostavam de atividades competitivas, pois no momento em que tiveram a oportunidade de modificar

em disputa uma atividade individual e simples, que exigia concentração e equilíbrio, assim o fizeram. A diferença foi que criaram uma estratégia para que todos obtivessem ganhos o que já dava indícios de um trabalho com uma preocupação mais voltada para o grupo como um todo.

No segundo encontro tratava-se ainda de atividades mais individualizadas, amarelinha e algumas variações. Novamente o grupo se apresentava tímido, porém não houve falta alguma, apenas a de um discente cujo pai havia falecido. O fato de não haver faltas ou dos discentes trazerem desculpas para não fazerem a prática já demonstrava um empenho.

A demonstração de estratégias para driblar a questão da falta de habilidades foi marcada nesta atividade pela primeira vez. Observamos que os discentes que costumavam se distanciar das atividades criaram uma forma de praticarem a tarefa sem muita exigência na habilidade de saltar. Modificaram a atividade original de acordo com suas limitações para que pudessem participar. Interessante notar que, à medida que praticavam alguma tarefa, mesmo que ainda em grupos mais isolados, os discentes iam demonstrando mais autoconfiança. Este pequeno grupo era aquele da "periferia de quadra" (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014), aqueles que constantemente ficavam na arquibancada e não participavam das aulas, pois de todo o GF, talvez fossem os discentes mais distantes. Verificamos a busca na inclusão em oposição ao que comumente ocorria e, ainda que de forma discreta, esses discentes tentavam dar continuidade a proposta da maneira deles o que apontava ser um sinal positivo no que se refere às suas participações.

Foi observado que havia na turma uma espécie de 'cultura dos não participantes' em que os discentes do GNF comumente classificavam como os discentes que "nunca fazem nada mesmo". Parecia ser um efeito 'retroalimentador', ou seja; quanto mais esses discentes eram vistos desta forma, mais eles permaneciam imutáveis; reagiam ao estímulo se mantendo

do mesmo jeito. Significa que a classificação dada pelos colegas reforçava negativamente o comportamento do grupo. Dialogando sobre o assunto, os discentes do GNF reconheceram que frequentemente as conotações dadas por eles tinham de fato essa implicação. Deste modo, avaliamos que seria importante que a turma observasse estes tipos de comentários e tentasse ter domínio sobre suas expressões.

Dentre os motivos do afastamento do discente na disciplina, a subcategoria contexto da turma foi uma tônica onde apareceu o sentimento dos discentes do GF diante de manifestações de desqualificação. Esses discentes relataram que, com estas manifestações, eles se sentiam piores do que os outros; assim, se tornou imprescindível que evitássemos ao máximo estes tipos de comentários, mesmo porque era uma falta de respeito com o outro.

Mais uma vez a turma encerrou a atividade com desdobramentos relacionados à atividade do dia de forma competitiva, mas com pontuações variadas de forma em que todos os participantes, em algum momento, conseguiriam pontuar.

Embora houvesse torcida acirrada, os discentes pareciam não se importar muito quando não atingiam o ponto máximo, mesmo porque providenciaram rapidamente uma forma de ir fazendo um somatório dos pontos totais alcançados por cada um; assim sendo, o discente teria a chance de pontuar mais em outra passagem pela 'amarelinha' que era a atividade em questão.

Importante ressaltar que, embora a interação entre os discentes da turma estivesse sendo ainda parcial neste momento, observamos uma união onde o interesse pela atividade criativa fez com que a turma convergisse a atenção para um só ponto.

As avaliações que ocorriam sistematicamente ao final de cada encontro evidenciaram ser fundamentais para reflexão e tomada de consciência sobre

determinados assuntos. Neste dia, ao final da aula, um discente do GF fez um comentário ridicularizando a turma e, todos os colegas se voltaram contra ele. A princípio consideramos que a manifestação de revolta da turma era necessária, mas um dos pontos de categorização na análise de conteúdo da entrevista assinalou que a presença do professor era fundamental para a continuidade do processo e para que os discentes se sentissem seguros; deste modo, foi imperativo que houvesse uma intervenção pessoal do pesquisador para retomada do equilíbrio coletivo e para que o projeto prosseguisse com sucesso.

Observamos que imaturidade dos discentes dava margem a determinadas reações. Apesar de serem dotados do pensamento crítico, do conhecimento advindo de diversos canais, da obtenção de informações múltiplas, precisavam ainda de refino e orientação para que não tomassem um caminho que não fosse positivo para seu progresso como pessoa.

Neira e Nunes (2007) alertam sobre o fato de o professor cuidar para que determinados olhares não se tornem momentos de sátira e de descaso com a gestualidade diferente do outro. Neste sentido, a entrada do professor pareceu ser assertiva para que a discussão não tomasse um vulto maior e as relações ficassem permeadas pela extensão que esse problema poderia tomar.

Sobre a manifestação de irritação diante da fala do discente, Neira e Nunes (2009) chamam a atenção para as discussões e posicionamentos dos estudantes onde o professor deve permanecer na escuta e valorizar essas falas, alertando para que se tenha atenção diante do discente que permanece fora das discussões; neste sentido, consideramos positiva a expressão deste discente do GF que é 'silencioso' perante a turma e o fato dele ter encontrado espaço para se expressar não era ruim. A irritação coletiva pode ser explicada pelo fato de os discentes estarem demonstrando

envolvimento e alegria durante a prática e a crítica feita pareceu ser uma avaliação negativa ao trabalho desenvolvido por eles.

Silva e Bracht também concordam que o diálogo para resolução de conflitos se mostra uma ferramenta positiva, desde que não aconteça uma desordem total, opiniões e sugestões são importantes mediante presença do professor que deve conduzir a discussão com limites para que não tome outro rumo.

Talvez por este motivo os discentes do GF consideraram a presença do professor como um fator indispensável para participarem do projeto, pois se percebeu que muitos não haviam tido uma boa referência em relação a esta presença.

Na prática motora que foi combinada com música observamos uma descontração maior dos discentes, principalmente na questão da preocupação com o julgamento. As atividades desconhecidas para a maioria da turma também pareceram colaborar para diminuir o sentimento de vergonha, pois diante da novidade, os discentes se preocupavam muito mais com o aprender do que o observar as dificuldades dos outros. Como foi discutida a questão da equidade entre os grupos durante a entrevista com o grupo focal, o recurso relacionado à escolha por atividades desconhecidas para a elaboração do projeto pareceu colaborar para diminuir a desigualdade nas habilidades.

A ideia em elaborar uma pontuação bastante elástica nas atividades de cunho competitivo sugeriu que seria uma boa solução para o problema que envolvia habilidades, pois permitiu que qualquer grupo obtivesse pontuação independente das habilidades individuais dos seus componentes. Deste modo, os discentes iam, gradualmente, exercitando sua capacidade de tomar decisões e elaborar estratégias em prol do grupo. Betti e Zuliani (2002) lembram que, antes de tudo, é preciso que o discente aprenda a organizar-se socialmente para depois poder praticar atividades que exijam habilidades

e desenvolvimento de capacidades físicas. É preciso que ele compreenda as regras como uma peça fundamental que torne o jogo possível. Para que isso ocorra é necessário aprender a interpretar e aplicar as regras por si próprios, assim, o discente aprenderá a respeitar o adversário sem, no entanto, vê-lo como um inimigo, mesmo porque sem o adversário a competição não é possível.

Essa reflexão permeou o tempo todo o trabalho, pois a característica principal da turma era realmente a competitividade e não era possível negar isto. Mesmo os discentes do GF que relataram não quererem atividades competitivas, iniciavam uma atividade sem competitividade, mas sugeriam logo a seguir algo onde houvesse disputas o que era prontamente acatado pelo GNF.

A discussão coletiva era muito importante, pois entraríamos em situações de jogos com e sem invasão de território. Era preciso amadurecer para as próximas etapas a questão do respeito a quem lhe garante a competição - o adversário.

Prodanov e Freitas (2013, apud Thiollent, 1998) advertem que na pesquisa-ação é importante a escuta e o esclarecimento sobre os problemas que vão surgindo no decorrer do processo e a atitude do pesquisador é estudar as decisões, negociar os conflitos para que as ações tomadas sejam transformadoras da situação.

A primeira atividade em que o elemento bola apareceu notamos que causou certo obstáculo para alguns discentes do GF. O lançamento da bola parecia causar um impacto na tomada de posicionamento dos discentes. Percebemos que 'fugiam' do contato com a mesma, porém não manifestavam ensejo em se esquivar da atividade, apenas não queriam tocar na bola. Como a turma estava dividida em grupos, cada grupo tratou de dar uma função para cada um de seus componentes, pois todos deveriam ter sua parcela de participação.

Podemos entender que a bola talvez possua uma representação máxima no que se refere às habilidades, já que a maioria dos jogos competitivos a bola é o artefato central que promove a conclusão à meta. Talvez por este fato os discentes iniciassem as atividades ligadas ao projeto sem este objeto. A bola também exige um controle maior nos movimentos, pois ao ser manuseada ela dependerá do domínio de quem a manuseia para alcançar seu objetivo, desta forma, tanto a exposição quanto a eficácia do movimento colocavam o discente em uma situação de evidência.

Observamos que no desdobramento da atividade e a partir da solução elaborada pelos grupos onde cada discente cumpriria uma função, aqueles mais temerosos com a bola foram demonstrando, naturalmente, envolvimento até que já não havia uma posição fixa para ninguém e, em determinados momentos, esses discentes tiveram que trabalhar com a bola.

Na avaliação processual feita após a aula, alguns discentes revelaram desconhecer que eram bons em lançamento e rebatida de bola. Mostraram-se surpresos com os próprios atributos e manifestavam contentamento com isso.

Entendemos então o quanto é fundamental dar oportunidade para que o discente experimente situações nas quais ele evita por receio de cometer deslizes, mas reconhecemos que para não sofrerem constrangimentos é preciso estar presente e trabalhar o respeito coletivo.

Neste sentido, concordamos com Neira (2008) ao fazer alusão à perspectiva multicultural que confere a um bom ensino aquele que leva em conta a vida de seus discentes se aproximando de suas realidades, considerando que a boa intervenção pedagógica é a que enxerga os discentes além das possibilidades que se apresentam, pois deste modo, viabiliza mais oportunidade para que eles alcancem o máximo de seus potenciais.

Durante a aplicação do projeto observamos o quanto o ritmo urbano interfere na vida escolar dos discentes, pois em alguns dias iniciamos a aula com menos da metade da turma devido a congestionamentos na cidade. Este fator evidentemente atrapalhava o processo, pois não era possível observar a participação efetiva do discente sem ele estar presente, não obstante, não era possível observar a interação com a turma. Logo, no dia da atividade que trabalharíamos a questão sensorial auditiva, muitos discentes se atrasaram, mas não houve impedimento para a atividade ocorrer. Assim, os discentes iam chegando e se agregando à tarefa da forma que pudessem. Esta atividade apontou ser muito bem recebida pelos discentes. Provavelmente devido a dois fatores: primeiro todos experimentaríamos se deslocar com os olhos vendados enquanto que os outros os conduziriam; segundo, que era uma experiência que trabalhava com a sensibilidade e isto era uma novidade para todos. Além da confiança no outro, também era trabalhado a percepção auditiva como recurso para poder se deslocar.

Esta tarefa era uma preliminar para um jogo com bola: o *goalball*. No entanto, a expectativa nesta competição pareceu ser menos problemática, já que todos estariam nas mesmas condições. Novamente apareceu nesta atividade o fato da despreocupação com o olhar de julgamento do outro, como a atenção dos que estavam sendo guia estava voltada para conduzir o colega de olhos vendados não haveria condições de ninguém observar ninguém além do colega que estava sendo conduzido. Mas no início da atividade demoraram um pouco para se adaptar as novas condições, porém nenhum discente se esquivou do trabalho, ao contrário, voluntariamente, à medida que chegavam se organizavam e iam praticando a tarefa.

O percurso da atividade revelou que a confiança entre os grupos crescia na mesma proporção em que aumentava as amizades. O trabalho sensorial pareceu tocar nos sentimentos dos discentes, pois refletiram sobre como é difícil para um deficiente visual executar as tarefas mais simples que

as pessoas executam normalmente. Sobre este aspecto, Darido (2004) lembra que a educação física pode contribuir em seu planejamento atividades que levem ao sucesso e ao prazer dos discentes; isso ocorre quando o contato com as atividades se torna o mais agradável possível e favorece o desenvolvimento da amizade por meio do trabalho em grupo desde que os desafios sejam adequados às habilidades motoras individuais.

No sexto encontro os discentes já demonstravam mais disponibilidade para participarem das aulas; a ausência deixou de ser um problema e observávamos que os laços de amizade estavam mais fortalecidos. Chegavam alegres e as desculpas para não participar das aulas diminuíram.

O jogo *goalball* mostrou ser do agrado tanto do GF quanto do GNF. Os grupos elaboravam estratégias diferentes das oficiais para tentar fazerem o lançamento da bola para ela alcançasse o gol, mas não havia uma preocupação em vencer, os discentes demonstravam mais interesse em defender (goleiro) e arremessar com força o que era difícil para todos. Observamos assim, que a atenção estava mais voltada para o sucesso na aprendizagem do jogo do que a marcação de pontos em si.

No encontro seguinte, os discentes pediram para repetir o jogo. Observamos que os discentes do GF queriam jogar novamente, mas era comum iniciarem com reserva. Em geral, preferiam atuar em posições mais de defesa do que de ataque e deixavam estas últimas para os discentes do GNF ou os mais habilidosos. Concordamos com Staviski e Cruz (2008) quando destacam que uma das causas que afastam os discentes das aulas práticas de educação física é a vergonha na execução das tarefas por perceberem que não conseguem realizar as atividades com sucesso. Provavelmente, esses discentes ficavam receosos em não acertar.

Percebeu-se que, repetir o jogo, promovia um domínio quanto o manejo com a bola, as regras, o entendimento da dinâmica e, mesmo que no primeiro momento o discente do GF se sentisse ainda retraído, no decorrer

do mesmo iam demonstrando mais confiança perdendo a vergonha e a timidez, assim, arriscavam-se e participavam mais das jogadas e das decisões em grupo. Desta forma, Martinelli et al. (2006) atentam para o fato da queixa dos discentes que não participam das aulas e que reclamam dos conteúdos básicos que eles ainda não aprenderam e que os desencorajam na participação das aulas. Neste caso, como se trata de um jogo onde todos os discentes estão aprendendo e não um jogo onde alguns discentes já possuem o seu domínio, entendemos que facilitou a participação dos mais tímidos, pois se sentiram no mesmo nível que os outros.

Alguns encontros ocorreram simultaneamente com outras atividades da escola. Mesmo que nosso horário estivesse dentro do planejamento do colégio, situações extraordinárias surgiam e devíamos nos acomodar dentro do possível para que déssemos conta de nossa agenda. É importante destacar que, embora haja um respeito quanto à disciplina de educação física no Campus, ainda assim, o horário dessas aulas é utilizado para outros fins, pois as aulas para esta turma eram ministradas fora da grade do horário regular. Assim, os discentes tinham aulas das outras disciplinas à tarde e as aulas de educação física aconteciam pela manhã. Neste sentido, Freire, (1991); Darido et al., (1999) e Darido, 2004) apontam que as grades curriculares em muitas escolas ainda são privilegiadas para aquelas disciplinas consideradas mais importantes e, à educação física, resta ficar fora dela e esse pode ser um dos motivos da falta de participação do discente na aula.

Sendo assim, o discente que necessitava de um tempo maior para assimilar os conteúdos, levaria um tempo ainda maior para alcançá-los diante de sua ausência que muitas vezes era gerada pela própria instituição, tais como: prova de recuperação, projetos de outras áreas, apresentações de trabalhos extraclases e outros e que ocorriam no mesmo horário da aula de educação física.

Notamos que as atividades que exigiam mais condicionamento físico, tais como: correr e saltar, eram mais difíceis para os discentes do GF, pois eles demonstravam cansaço rapidamente. Ainda assim, ao propormos a atividade de saltar sobre bambus com a música escravos de Jó, eles participaram, porém com moderação e dentro de seus limites. Este pode também ser um dos motivos pelo qual o discente se afasta da disciplina, pois a educação física é ainda vista por muitos como uma disciplina restrita a exercícios físicos e os que não são adeptos 'fogem'. Contudo, as atividades cujas habilidades mais complexas não eram muito exigidas, se mostraram como recursos fundamentais para a participação dos discentes do GF, já que se tornavam simples em sua execução.

A atividade considerada mais difícil, para os discentes, foi a que exigiu equilíbrio. Durante essa atividade com o *slackline*, alguns discentes do GF atuaram somente como colaboradores dando suporte para os colegas que queriam percorrer o material. Observamos que, desta forma, participavam, porém evitavam a exposição. Era percebido que tinham medo de caírem e que o receio de serem observados pelos outros permanecia.

Alguns conflitos surgiam, sobretudo por parte de alunos que permaneciam estagnados quanto à sua participação, contudo o diálogo novamente se mostrou ser o melhor recurso para resolvê-los, permitindo uma reflexão sobre as atitudes tanto individuais quanto coletivas. Estamos de acordo com Mitre et al. (2006, apud Freire, 2006) ao colocarem o diálogo como uma escolha positiva no processo educacional que auxilia a resolução de conflitos e permite um amadurecimento coletivo sobre o problema, facilitando desta forma o prosseguimento do trabalho. Admitimos que o ato de ouvir e de se expressar pode promover mudanças desde que haja disponibilidade e respeito pelas partes envolvidas.

Os discentes foram se mostrando cada vez mais receptivos a cada aula. Deste modo, ao iniciarmos uma atividade diferente, os discentes a

praticavam em sua forma básica e, logo a seguir, criavam formas diferentes para darem continuidade a elas. Em geral, toda atividade se transformava em jogo competitivo, no entanto elaboravam regras sem que houvesse confronto pessoal, ou seja; jogos sem contato com adversário. Este fato, além de demonstrar a insegurança diante do opositor, poupava os discentes de eventuais acidentes que poderiam acontecer. Este último é um dos motivos apontado por Staviski e Cruz (2008) para a não participação dos discentes em aulas, sobretudo aqueles que têm menos desenvoltura para esportes.

Tivemos uma sucessão de jogos competitivos, porém todos sem invasão ao território do adversário. Percebíamos que o confronto pessoal era evitado sempre que possível, contudo faltava a atividade do *rugby* que foi eleita pelos discentes praticamente para encerrar o projeto antes do pique bandeira; este último apresenta uma invasão com quase nenhuma colisão entre oponentes, porém não era o caso do *rugby* que apresenta intenso contato físico.

Neste momento fomos capazes de entender que o problema dos discentes do GF não era a questão da competição, pois ela permeou praticamente todo o percurso das atividades que fizeram parte do projeto e essa escolha havia partido do próprio grupo. Os discentes demonstraram querer muito jogar *rugby*, até porque haviam assistido uma demonstração no colégio que havia sido feita por um grupo de jogadores da cidade de Niterói e eles haviam manifestado muita animação diante da prática. Assim, no dia do primeiro jogo com invasão que seria o *rugby*, trouxeram uma proposta que modificava seu percurso onde os adversários não precisavam ter contato físico algum.

Compreendemos que a participação do discente em direção à sua aprendizagem deve perpassar pela sua capacidade criativa por meio de comportamentos que sejam adequados à sua prática, deste modo,

concordamos com Betti e Zuliani (2002) in Betti (1992) ao lembrarem que a Educação Física deve contribuir para que o discente descubra os motivos e os sentidos nas práticas corporais por meio do desenvolvimento de suas atitudes positivas se indagando se as práticas foram apropriadas e fizeram com que os discentes se sentissem bem. Logo, observamos que os discentes demonstravam que suas escolhas estavam em sintonia com suas possibilidades e suas sensações de bem-estar.

Com a evolução das práticas, os discentes iam demonstrando mais satisfação com o convívio no ambiente que estava se tornando mais amistoso. Os pequenos grupos, chamados por eles de "grupinhos" tinham uma entonação do que chamamos popularmente de "panela" que significa que ninguém que não seja aceito pelo grupo possa entrar, ou seja; uma clara situação de exclusão.

Os discentes demonstraram capacidade criativa para criar estratégias que atendessem aos seus interesses. Deste modo, para garantirem a competição em um jogo que implicava invasão, os discentes elaboraram imediatamente regras onde a invasão não fizesse parte do jogo, porém sem descaracterizar as principais normas e fundamentos do jogo original.

Foi possível notar, portanto, que os discentes do GF ao relatarem durante a entrevista que atividades competitivas seriam um dos motivos para seu afastamento nas aulas, não era verdadeira. Para eles havia uma relação direta entre competitividade e contato físico e, a partir do momento que lhes foi dada a oportunidade de escolha pelas atividades, eles optaram por competir, porém sem contato pessoal.

Outro ponto mencionado foi a questão da interação com a turma. A interação parecia, no primeiro momento, estar dirigida a forma pela qual se relacionavam que era por meio da competição, Esta foi uma queixa geral do grupo, assim usavam os termos "bons" e "ruins"; "discentes" superiores e inferiores"; "discentes melhores" e "piores" para caracterizar as diferenças

que havia entre eles e as verbalizações tinham um pouco de arrogância. Observamos porém, que estes discentes permitiam a ocupação do espaço pelos discentes do GNF quando se afastavam das aulas e isso se transformava em uma queixa a respeito de não terem como ocupá-lo por este espaço já estar preenchido. Ao tomarem consciência sobre este comportamento, por meio de diálogos constantes, os discentes foram encorajados pela própria turma a irem se apropriando do espaço, pois este também pertencia a eles.

Se formos correlacionar o sentido de evitarem os jogos de invasão com essa falta de apropriação do espaço, estava coerente a atitude deles. Assim sendo, os diálogos sobre o assunto permearam as situações sobre conquistas territoriais que ocorrem e que tem como resultado o domínio de uma região. Não se tratava aqui de apoiar ou não este tipo de procedimento, mas de conduzir os discentes sobre a importância de buscarmos um lugar na vida. Desta forma fomos para a última atividade prática do projeto que era o pique bandeira e não por acaso esta reflexão era importante.

A turma foi comunicada da saída do discente cujo pai havia falecido no início do nosso trabalho. Sensibilizados, expressaram suas tristezas, sobretudo aqueles mais próximos ao colega. A partir daquele momento foi possível perceber a mudança no relacionamento da turma como um todo. Uns ajudavam os outros com palavras de carinho, tentando convencê-los de que a mudança do colega para outro estado tinha sido o melhor para ele. Observamos a importância do apoio dos colegas diante das dificuldades e aproveitamos para levar esta compreensão de forma que pudesse ser estendida para outras situações quando assim fosse necessário.

Durante a prática recreativa planejada para o final da aplicação do projeto, percebemos que um pequeno grupo de discentes do GNF demonstrava ainda querer dominar o espaço a fim de permanecerem jogando. Foi preciso intervir para não ocorrer situações de desigualdade de

direitos. Assim, mais uma vez utilizamos o recurso do diálogo para que se conscientizassem de que o espaço era um direito de todos. Desta forma, os discentes demonstraram organização para que todos pudessem praticar qualquer atividade e observamos que os discentes do GF se incluíram nas práticas, principalmente competitivas, porém ainda sem invasão; alguns demonstrando um pouco de acanhamento, mas inseridos nos grupos de trabalho.

Observamos ainda que a educação física quando bem orientada parece ser o espaço onde o discente alivia suas tensões, pois os discentes relataram que iam "refrescar a cabeça" ao chegarem à aula após uma prova de outra disciplina. Enfatizamos 'bem orientada' porque pode também servir como um espaço para potencializar conflitos, cabendo ao professor, mediá-los e promover reflexões sobre as manifestações discordantes e tornar um espaço de aprendizagem em prol do crescimento e amadurecimento coletivo.

Concordamos com Neira e Nunes (2009) quando colocam que a educação física deve promover uma ação transformadora fazendo uso de uma pedagogia por meio de estratégias que ajude na mudança de condutas dominantes e que o professor deve ficar atento a ocorrência destas situações para intervir sempre que necessário.

Na avaliação final percebemos que os discentes já se conheciam mais e que isso ajudou na integração dos mesmos. Foi possível avaliar que a presença constante do professor foi fundamental para concluirmos o trabalho sem grandes conflitos. Algumas situações foram reveladas pelos discentes do GF; o medo de serem aceitos, porque achavam que as pessoas não gostavam deles, tinham satisfação por terem sido ouvidos e consideraram o diálogo e o respeito como fundamentais para se sentirem valorizados.

Conclui-se que, neste estudo, o afastamento de determinados grupos de discentes nas aulas de educação física no ensino médio se deveu, sobretudo, aos seguintes fatores: contexto da turma; receio das observações

dos colegas seguidas de julgamentos resultando na vergonha em se expor; esquivava diante de situações que exigiam contato físico ocasionando preferências por jogos sem invasão e experiências anteriores negativas.

Como expectativa para mudança, percebemos que as propostas com atividades pouco conhecidas produziram um resultado positivo, possivelmente, porque além de despertar a curiosidade na maior parte dos discentes, também contribuiu para desviar a atenção dos mesmos em suas observações relacionadas aos colegas que apresentavam mais dificuldades nas habilidades. Igualmente, contribuiu para uma participação mais igualitária entre os grupos, reduzindo situações onde discentes muito habilidosos exerciam o comando sobre a tarefa proposta. A elaboração de um projeto coletivo onde o discente foi protagonista de seu próprio aprendizado mostrou ter sido assertivo para que se pudesse alcançar um bom resultado na participação dos discentes nas aulas; todavia, a pesquisa mostrou que foi fundamental a presença e o diálogo constantes do professor para que situações de domínio não prevalecessem, garantindo e conduzindo as decisões para que todos pudessem ter os mesmos direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar os efeitos de um projeto elaborado coletivamente, para uma intervenção em aulas práticas de Educação Física em uma turma de primeira série do Ensino Médio, na participação dos discentes nas aulas de Educação Física escolar.

Durante o aprofundamento das questões referentes ao problema, percebemos que este é um tema que envolve outros pesquisadores sobre o assunto revelando ser um fato frequente que acontece também em outras escolas. A Medida Provisória nº 746/2016 anunciada pelo governo que, inicialmente, retirou a disciplina do currículo e depois recuou diante dos

debates que ocorreram, reitera o valor em se investir em pesquisas que sejam da ordem prática. Consideramos assim, que estudos metodológicos em pesquisa-ação podem representar uma boa estratégia para contribuir sobre a importância da educação física no ensino médio.

Para atender aos objetivos da pesquisa, partimos da observação dos discentes que comumente não participavam das aulas, para que esses compusessem o grupo focal com a finalidade de responder a uma entrevista semiestruturada. Nesta entrevista, procuramos conhecer que motivos levaram esses discentes ao afastamento da disciplina; quais atividades poderiam despertar seus interesses e quais eram suas expectativas diante da educação física do colégio.

Após a análise da entrevista, selecionamos três categorias e suas respectivas subcategorias destacando os pontos mais relevantes para nortear uma discussão junto à turma com o propósito de elaborar um projeto de intervenção coletivo para a resolução do problema.

O projeto foi planejado inicialmente para ocorrer em dezoito encontros ao longo de três meses do ano letivo de 2017, porém, devido a episódios imprevistos, fizemos dezessete encontros; no entanto, avaliou-se que foi suficiente para obtermos uma resposta satisfatória do estudo.

O primeiro instrumento utilizado forneceu um panorama sobre os principais problemas que culminavam com o afastamento do discente durante as aulas. O fato de ter havido uma aproximação para se conhecer as dificuldades desses discentes e saber quais eram seus interesses, permitiu uma relação mais próxima entre pesquisadores e pesquisados facilitando o início do projeto.

Nos pontos abordados pelos discentes durante a entrevista encontramos aproximações referentes aos assuntos discutidos pelos teóricos que fizeram parte da revisão de literatura deste estudo. Dentre esses pontos podemos destacar: o sentimento de vergonha perante o colega relacionado à

dificuldade quanto à execução diante de atividades com mais exigências nas habilidades; planejamento de aula com conteúdos exclusivos de jogos esportivos; falta de presença efetiva do professor no decorrer das aulas; o sentimento de inferioridade dos discentes por não conseguirem concretizar as práticas propostas; o desinteresse por práticas já conhecidas; o anseio por conhecer atividades pouco comuns na escola e a participação nas decisões coletivas que conduzissem ao aprendizado.

Nos relatos dos discentes foi perceptível a correlação que fazem entre educação física e desigualdade de condições geradas por meio da competição. Este fato nos faz pensar que os programas oferecidos por algumas escolas não estão contribuindo para motivar o discente ou não conduzem o mesmo a uma reflexão crítica sobre os temas abordados, pois, durante a aplicação do projeto de intervenção, ficou claro que a competição é um fator não só relevante como também motivador; o que ocorre é que esses discentes evitam o contato físico decorrente dos jogos de invasão. Portanto, as atividades competitivas se mostraram atraentes desde que não houvesse um enfrentamento com aproximação física entre os discentes.

Neste sentido, observamos que as hipóteses referentes ao problema dependem das circunstâncias vividas, mas convergem quando se referem às propostas educativas de caráter homogêneo que não consideram a diversidade que é encontrada nas turmas de educação física e que acabam promovendo a exclusão desses discentes.

Foi verificado que os discentes consideravam como motivos para o afastamento nas aulas alguns aspectos que não foram confirmados durante a aplicação do projeto. Sendo assim, o fator competição apareceu como primeiro elemento do afastamento, porém, na prática, isto não se revelou, ao contrário; praticamente todas as atividades se iniciavam com um aspecto não competitivo e terminavam em competição. A razão pela qual se afastavam

das atividades era a dificuldade no confronto que as modalidades competitivas em geral exigem.

A segunda etapa da pesquisa considerou o apoio de toda a turma diante do resultado das análises da entrevista que serviram de base para a elaboração do projeto coletivo.

O projeto indicou que o trabalho elaborado e discutido em conjunto com os interesses da turma traz resultados favoráveis em relação à participação dos discentes e colabora para que apresentem suas próprias criações enriquecendo suas capacidades estratégicas para lidar com problemas e resolvê-los. Indicou ainda, que promove uma aproximação entre os envolvidos, pois permite que discutam sobre seus próprios limites e desejos propiciando mais interação e respeito com os colegas. Assim sendo, as abordagens referentes às metodologias ativas deu um suporte significativo para a condução do processo corroborando para incentivar ações protagonistas por parte do corpo discente sugerindo ser uma estratégia relevante para despertar o interesse dos mesmos.

A elaboração de uma proposta em conjunto com toda a turma pareceu colaborar para que todos os envolvidos tivessem uma postura de maior compromisso perante as tarefas e para conciliar sugestões que pareciam contraditórias diminuindo situações conflitantes, embora eventualmente, essas tivessem ocorrido. Entretanto, verificou-se que a escuta aos discentes e a construção conjunta modifica a ação pedagógica significativa abarcando a todos que participaram do processo.

Iniciar o planejamento com atividades mais individualizadas como caminho para se chegar às atividades de natureza mais coletiva, sugeriu ser favorável para que os discentes mais introvertidos se entrosassem com um grupo maior. O desconhecimento de todos pelas atividades menos exploradas nas escolas contribuiu para despertar a curiosidade dos discentes e para reduzir manifestações de dominação perante a prática.

É possível reconhecer que essas manifestações de dominação por parte de alguns discentes são comportamentos reproduzidos nas aulas de educação física, decorrentes de atitudes apreendidas socialmente e que são consideradas como 'habituais' em alguns espaços, sobretudo no que se refere a determinados espaços esportivos. Contudo, percebemos que a relação dos discentes durante as aulas devem ser mediadas pelo professor como garantia de aprendizado para todos de forma igualitária e com respeito mútuo entre os pares, pois sendo a escola lugar de educação, cabe aos educadores a presença constante no sentido de prevalecer este princípio. Esta visão é reafirmada por alguns autores que fizeram parte da revisão de literatura para esta investigação.

Isto pareceu ser verdadeiro também para situações onde o discente percebe que o professor não dá aula e deixa o discente fazer o quer. Os discentes esperam que o professor direcione a aula para um determinado aprendizado, os discentes chamaram este professor de 'professor diretivo'. Demonstraram que não gostam de chegar à escola e ter a sensação de que foram 'à toa' até lá. Mesmo não gostando da prática, eles ainda preferem que haja um planejamento da disciplina no sentido do professor ensinar algo para eles.

A observação durante a aplicação do projeto ofereceu detalhes importantes que possivelmente não seriam percebidos na interação entre sujeito, grupo e atividades. Reconhecemos, todavia, que a pesquisa-ação exige muita disciplina e atenção para não se perderem anotações consideráveis uma vez que o pesquisador está ativamente inserido no processo.

Oferecer atividades adequadas às possibilidades dos discentes construindo coletivamente os critérios e as regras com uma escuta aos limites estabelecidos pelo próprio grupo indicou que houve ampliação na participação nas aulas, demonstração de satisfação durante seu processo,

crescimento nas relações com outros colegas e sentimento de ser aceito perante o grupo.

Outra consideração importante é o fato de se oferecer a abertura de um espaço de forma organizada no decorrer do processo que possibilite uma reflexão coletiva sobre os acontecimentos, pois o hábito da ponderação parece ser amadurecido na medida em que o exercitamos continuamente. A reflexão coletiva demonstrou ainda que é possível a convivência com as diferenças e seu desdobramento pode gerar novas formas de amizades facilitando a motivação na participação dos discentes.

Colocar o discente diante do desafio de buscar ele mesmo atividades de seu interesse após uma proposta dialogada, resultou em uma mudança de atitude, onde o discente deixa uma posição passiva de mero receptor e simples ouvinte e passa a ter uma atitude mais ativa, operando em busca de seu aprendizado. Entendeu-se que as propostas desafiadoras e a inversão na forma de planejar, onde comumente é o professor que apresenta os conteúdos que serão desenvolvidos, auxilia na transposição de obstáculos e ajuda em uma educação mais democrática, pois os discentes passam a ter mais oportunidade em escolher o que é mais coerente para eles mesmos.

O entendimento de participação do discente neste estudo foi uma soma de situações observadas: iniciou-se com as pesquisas por atividades possíveis de serem realizadas e que atendessem aos resultados das análises da entrevista com o grupo focal; utilizou-se estratégias constantes que conduzisse sua concretização na prática e que obedecesse a um espaço de tempo pré-determinado pelo calendário letivo, culminando com sua realização por todos os envolvidos. Com essas considerações, conclui-se que o resultado foi alcançado e que o projeto de intervenção coletivo evidenciou ser um recurso capaz para resolver problemas de não participação e atingir um número maior de discentes nas aulas.

A utilização de metodologias inovadoras como recurso para tentar resolver o problema do afastamento do discente nas aulas, deve ser considerada para que o discente possa usufruir das aulas de educação física desenvolvendo sua reflexão, sua autonomia e sua capacidade crítica como cidadão.

Este estudo se limitou a uma turma de primeira série do ensino médio onde a diversidade referente ao conhecimento dos temas abordados pela disciplina era muito grande. Deste modo, nesta pesquisa, buscamos incentivar o professor a encontrar formas próprias de resolução para este problema, através de metodologias e projetos elaborados em conjunto com os discentes, a fim de oferecer uma oportunidade para que todos possam ter condições de participar das aulas e, assim, tentar diminuir o afastamento daqueles que não se sentem em condições de integrar-se perante as propostas.

Entendemos que fatores limitantes dentro das próprias instituições de ensino contribuem para que a educação física do ensino médio, muitas vezes, seja compreendida pela comunidade discente e até mesmo a docente como uma disciplina menos expressiva. Verificamos isto, não só nos estudos abordados para embasar nossas referências, mas também em nossa prática cotidiana. Logo, durante a aplicação deste projeto, esses fatores causaram interferência, sendo necessário efetuarmos uma nova programação prejudicando, conseqüentemente, o ritmo do processo. Portanto, compreendemos que cabe ao professor demonstrar o valor da sua disciplina diante dos descompassos institucionais assim como torná-la significativa para seus discentes.

O sucesso e o desempenho ainda são reproduzidos por alguns modelos didáticos na educação, deste modo, como a instituição na qual a pesquisa foi feita exige dos discentes avaliações tanto teóricas quanto práticas referentes à disciplina, sendo a educação física uma matéria que

pode reprovar o discente para que ele não avance para a série seguinte, é possível que este fator tenha interferido na participação de alguns discentes.

Compreendemos que situações de extrema particularidade que ocorrem com alguns discentes e que se reflete em suas expressões nas aulas de educação física, são de outra ordem; cabe ao professor ter noção sobre seus limites e entender que não é possível solucioná-las.

Sugerem-se mais estudos em pesquisa-ação como forma de alcançarmos uma maior diversidade sobre o assunto e para que nos possam servir de futuros embasamentos teóricos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando. **Jornal Nacional**, Rede Globo de Televisão. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/09/proposta-de-reforma-do-ensino-medio-gera-criticas-de-educadores.html>>.

ALTENFELDER, Ana Helena. **Jornal Nacional**, Rede Globo de Televisão. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/09/proposta-de-reforma-do-ensino-medio-gera-criticas-de-educadores.html>>.

ALVES, Felipe Rocha et al. Fatores motivacionais para a prática das aulas de educação física no ensino médio. **Conexões**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 53-72, ago. 2016. ISSN 1983-9030. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8646056/1335>>.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v.7, n. 2, p. 5-25, Agosto/2001.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; DE MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, mai/ago 2013. ISSN Eletrônico 2448-1483. Disponível em:

<<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349>>. Acesso em: 09 de jun 2017.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BASTOS, Celso da Cunha. Metodologias ativas. Educação & Medicina, blog. 24 de fev 2006. Disponível em: <<https://educacaomedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>> Acesso em: 10 de jun 2017.

BECSKEHÁZY, Ilona, CARA, Daniel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6WP42H_1SB8>. Acesso em: 29 de out. de 2016.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>. Acesso em: 10 de jun 2017. E-ISSN: 1679-0383. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, pp. 73-81, 2002. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/viewFile/1363/1065>>. Acesso em: 16 de jan. de 2017.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. ISSN 1806-5023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 10 jan. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/18027>.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, São Paulo: UNICAMP, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, Valter. et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/267>. Acesso em: 26 de abr. de 2017.

BRASIL, LDB n° 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) - Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. p. 1-109, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 30 de mai de 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) - Orientações Educacionais Complementares - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMT, parte II, p. 136 – 178, [ca. 2000]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 20 de nov. de 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Manual operacional para comitês de ética em pesquisa** / Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002. 124 p.: il. - (Série CNS Cadernos Técnicos) – (Série A. Normas e Manuais Técnicos; n. 133). Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf, Acesso em: 10 de ago. de 2016.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais **Anísio Teixeira**. Colégio Pedro II – Projeto Político - Pedagógico. 400p. Brasília: inep/MEC, 2002. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/363>>. Acesso em: 19 de jul 2017.

BRASIL. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Deficiência física**. Brasília, DF, 2006 Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2016.

BRASIL. **Resolução 466/2012**. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>>. Acesso em 12 de set 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746/2016**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 14 de dez 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum. **Portal do Ministério da Educação e Cultura** – MEC. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36381>. Acesso em: 02/01/2017.

BRASIL. Ministério da educação e cultura – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web>. Acesso em: 08 de out. de 2016.

BRASIL. Ministério da educação e cultura - MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=buscageral¶ms%5Bsearch_relevance%5D=%20evas%C3%A3o%20escolar¶ms%5Bsearch_method%5D=exact Acesso em: 08 de out. de 2016.

BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 20 de nov. de 2016.

CÂMARA NOTÍCIAS - Educação e Cultura. **Ensino Médio**: relator prevê opção de área para estudante no início do curso. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camارانoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/520295-ENSINO-MEDIO-RELATOR-PREVE-OPCAO-DE-AREA-PARA-ESTUDANTE-NO-INICIO-DO-CURSO.html>. Acesso em: 29 de Nov. de 2016.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/53/61>. Acesso em: 03 de jun. de 2017.

CARVALHO, Ualisson; SILVA, Edilson Moraes. Formação e atuação do professor de educação física escolar: um divisor de águas. ANAIS - ISSN 2237-146X. **2o Simpósio em Educação em Ciências na Amazônia**, VII Seminário de Ensino de Ciências na Amazônia. 17 a 21 set. 2012, Manaus, AM. Disponível em: <http://ensinodeciencia.webnode.com.br/news/ii-simposio-de-educa%C3%A7%C3%A3o-em-ci%C3%A4ncias-na-amazonia-setembro-2012/>, acesso em: 26 de ago. de 2016.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Jornal Nacional**, Rede Globo de Televisão. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/09/proposta-de-reforma-do->

ensino-medio-gera-criticas-de-educadores.html>. Acesso em: 10 de out. de 2016.

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

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA - CONIF. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/ultimas-noticias/1037-carta-de-vitoria.html>>. Publicado em: 26/09/2016. Acesso em: 08 de out de 2016.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Programa Fantástico**, Rede Globo de televisão. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KjCPwmLUlko>>. Acesso em: 30 de set. de 2016.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Projeto de pesquisa**: entenda e faça. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, n. 2, supl. 2, p. 40-42, 1996. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo7.pdf>>. Acesso em: 02 de out de 2016.

DAOLIO, Jocimar; VELOZO, Emerson Luís. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 9-16, mar. 2008. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1794>>. Acesso em: 17 jul 2017. doi:<https://doi.org/10.5216/rpp.v11i1.1794>.

DAOLIO, Jocimar; OLIVEIRA, Rogério Cruz de. Educação física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma periferia da quadra. **Educação em Revista**, 2014.

DARIDO, Suraya Cristina et al. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, v. 5, n. 2, p. 138-145, 1999. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33123813/5n202Darido.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1495996554&Signature=UJOdcZF9wxde0fhV2VVVRFdilQI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DProfa._Mestre_membro_do_Laboratorio_de_E.pdf>. Acesso em: 28 de mai de 2017.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física . **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80 , mar. 2004. ISSN 1981-4690. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551/18264>>. Acesso em: 05 jun 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092004000100006>.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física na escola. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Suraya_Darido/publication/266186057_OS_CONTEUDOS_NA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR/links/55b2271108ae9289a0851071.pdf>. Acesso em: 03 de jun. de 2017.

DARIDO, Suraya Cristina. De Formação, Caderno. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. **Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 52-75, 2012. Disponível em:< <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/1/01d19t03.pdf>>. Acesso em: 04 de jul 2017.

DARIDO, Suraya Cristina; DINIZ, Irla. **Educação física no ensino médio: luxo ou necessidade?** sd. Disponível em: < <http://www.unesp.br/portal#!/debate-academico/educacao-fisica-no-ensino-medio-luxo-ou-necessidade/>>. Acesso em: 10 de out. de 2016.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

DE CARVALHO, Leandro Coutinho Vilela. Fatores para a motivação ou desmotivação à participação nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, Edição Especial: Pedagogia do Esporte, São Paulo, v.7. n.27. p.548-553. 2015. ISSN 1984-4956. Disponível em: .<<http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/355>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR - DIAP. Disponível em:

<<http://www.diap.org.br/index.php/noticias/noticias/26377-mp-746-2016-governo-modifica-ensino-medio-no-pais-ampliando-carga-horaria-e-flexibilidade-curricular>> publicado em 23/09/2016. Acesso em: 08 de out. de 2016.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

FERREIRA, Flávia Martinelli; DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar e inclusão: alguns desencontros. **Kinesis**, ed. 32 vol. 2, jul-dez 2014, Santa Maria. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/index.php/kinesis/article/download/16505/9993>. ISSN: 2316-5464. Acesso em: 26 de mai de 2015, DOI: 10.5902/23165464.

FIORIN, Giovanna. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, S.P.: Universidade Estadual Paulista, UNESP. v. 5, n. 2., p. 138 – 145. Dez/1999. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf>>. Acesso em: 21 de nov. de 2015.

FONTANIVE, Nilma Santos. **Seminário Interno de Avaliação do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro, 11 de out. de 2016.

FREIRE, João Batista. Disponível em: <<https://www.facebook.com/joaobatista.freire?fref=ts>>. Acesso em: 24 de out. de 2016.

FREIRE, Paulo. A formação permanente se dá na prática de pensar a prática. A prática não é sua própria teoria. Inauguração do Centro de Formação dos Trabalhadores em Saúde – CEFOR, São Paulo, 30 de ago de 1990. Publicado em 18 de jul de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_Q12qJrzWuA>. Acesso em 11 de jun 2017.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>>. Acesso em: 16 de jun 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.

GALLAHUE, David L.; DONNELLY, Frances Cleland. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa In: DESLANDES, Suely F.; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria C. S.(org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30ª ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, Wagner. **Jornal Nacional**, Rede Globo de Televisão. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/09/proposta-de-reforma-do-ensino-medio-gera-criticas-de-educadores.html>>. Acesso em: 10 de out. de 2016.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **SciELO**, Ribeirão Preto, MG, v. 12 n.24, . p. 149-161, 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>>. Acesso em: 03 de jun. 2017. doi: 10.1590/S0103-863X2002000300004.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978/561>>. Acesso em: 28 de mai de 2017.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT,Valter. **Metodologia dos Esportes Coletivos**. Vitória: UFEJ, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

HENRIQUES, Ricardo. **Jornal Nacional**, Rede Globo de Televisão. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/09/proposta-de-reforma-do-ensino-medio-gera-criticas-de-educadores.html>>. Acesso em: 10 de out. de 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 2011.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

JUNIOR, Joaquim Martins. O professor de educação física e a educação física escolar: como motivar o aluno?. **Journal of Physical Education**, v. 11, n. 1, p. 107-117, 2008. ISSN 2448-2455. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3805/2617>>. Acesso em: 05 de jun. 2017.

MARTINELLI, Camila Rodrigues et al. Educação física no ensino médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-5-2-2006/art01_edfis5n2.pdf>. Acesso em: 04 de jun. 2017.

MELO, Barbara de Caldas.; SANT'ANA, Geísa. A prática da Metodologia Ativa. **Com. Ciências Saúde**, v. 23, n. 4, p. 327-339, 2012. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/artigos/pratica_metodologia_ativa.pdf>. Acesso em: 09 de jun 2017.

MENDONÇA FILHO, José. Entrevista: proposta de reforma do ensino médio e os planos do governo para o setor da educação. **Programa Roda Viva**, TV Cultura. São Paulo, 10/10/2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5OvDejFlt_U>. Acesso em: 11 de out. de 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010. (Coleção temas sociais). Resenha. Disponível em: <<https://editorialgaudencio.com.br/2013/01/02/maria-cecilia-de-souza-minayo/>>. Acesso em 03 de mai de 2017.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2008, vol.13, supl.2, p. 2133-2144. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>>. Acesso em: 09 de jun 2017.

MORÁN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015. Carlo Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. Disponível em: <<http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>>. Acesso em: 15 de jun 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a prática**, v. 11, n. 1, p. 81-89, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama (São Paulo. Online)**, v. 3, n. 3, 2007.

PACHECO, José. **Jornal Nacional**, Rede Globo de Televisão. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/09/proposta-de-reforma-do-ensino-medio-gera-criticas-de-educadores.html>>. Acesso em: 10 de out. de 2016.

PARANHOS, Vania Daniele; MENDES, Maria Manuela Rino. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 109-115, fev. 2010. ISSN 1518-8345. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/4127/5026>>. Acesso em: 09 jun 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692010000100017>.

PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evando Carlos. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de Educação Física: algumas considerações. **Journal of Physical Education**, Maringá, PR, v. 16, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3381/2427>>. Acesso em 04 de jun 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, R.S: Feevale, 2013. Disponível em: <www.feevale.br/editora>. Acesso em: 13 de nov. de 2013.

RESSEL et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. Sistema Integrado de Bibliotecas Universidade de São Paulo (USP). **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, SC. v.17, n.4, p.779-786, out-dez de 2008. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/3912/art_GUALDA_O_u_so_do_grupo_focal_em_pesquisa_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 de jun 2017.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz, Rio Claro**, v. 11, n. 3, p. 167-178, set/dez. 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Suraya_Darido/publication/228997659_A_sistematizacao_dos_conteudos_da_educacao_fisica_na_escola_a_perspectiva_dos_professores_experientes/links/55b2271108aed621ddfd93f6/A-sistematizacao-dos-conteudos-da-educacao-fisica-na-escola-a-perspectiva-dos-professores-experientes.pdf>. Acesso em: 04 de jul 2017.

SANTIN, Silvino. O espaço do corpo nas pedagogias escolares. In: **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**, 2006. UFSM., Santa Maria, R.S., [Ed. da FURG], 2006. Mesa-redonda. p. 171-180. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/87483?locale=en>>. Acesso em: 09 de dez. de 2014.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, Jan/Jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718>>. Acesso em: 08 de jul 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/010283085718>.

SILVA, Cristiane Rocha; et al. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Revista eletrônica da administração da UFLA**. Orgn. rurais agroind., Lavras. V.7, n.1, p. 70-81, 2005. Disponível em: <<http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/210>>. Acesso em: 01 de mai de 2017.

SMEHA, Luciane Najar. Aspectos epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. **Revista de Psicologia da IMED** (Faculdade Meridional), Passo Fundo, RS, v. 1, n. 2, p. 260-268, mar. 2011. ISSN 21755027. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/35>>. Acesso em: 04 jun. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v1n2p260-268>.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Luís Antônio; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro; SABATINE, Tiago Teixeira (Orgs.). Sexualidade, Corpo e Direito. In: **Seminário Michel Foucault**. Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual

Paulista, Marília, Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica. Jun. 2011.

STAVISKI, Gilmar; CRUZ, Whyllerton Mayron Da. Aspectos motivadores e desmotivadores e a atratividade das aulas de Educação Física na percepção de alunos e alunas. **Revista Digital-Buenos Aires**, v. 13, n. 119. Abril de 2008. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd119/aspectos-motivadores-e-desmotivadores-das-aulas-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 07 de jun 2017.

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes. Educação física escolar e a não participação nas aulas. **Ciência em Movimento**. Ano XV, n. 31, p. 71-80, Fev. de 2013.

TENÓRIO, Maria Cecília Marinho. Motivação de Professores e Estudantes Para as Aulas de Educação Física do Ensino Médio. **Repositório Institucional da UFPE**. Tese de doutorado, 27 de maio de 2014, Recife, PE. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/13101/TESE%20Maria%20Cec%C3%ADlia%20Marinho%20Ten%C3%B3rio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 de jun. 2017.

TERRA, Virgínia. O que é metodologia ativa e por que ela é tão importante em uma graduação. **Faculdade Paulista de Pesquisa e Ensino Superior – FAPPES/Blog**. São Paulo. Disponível em: <<http://fappes.edu.br/blog/2016/04/06/metodologias-ativa-na-gradua%C3%A7%C3%A3o/>>. Acesso em: 09 de jun 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez. 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educ. Pesqui. [online]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://w0ww.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. de 2017.

VASCONCELOS, Clara; PRAIA, João Félix; ALMEIDA, Leandro S.. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 11-19, Junho 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>

script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de mai 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572003000100002>.

VAZ, Alexandre Fernandez; PINTO, Fábio Machado. Sobre a relação entre saberes e práticas corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de educação física. **Educação e Realidade**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. n. 34, p. 261-275, mai-ago. 2009. sup. 2.

RELAÇÕES ENTRE DESIGUALDADES DE GÊNERO E AUTOEXCLUSÃO DE ALUNAS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Simone Berto da Costa

Carlos Alberto Figueiredo da Silva

Roberto Ferreira dos Santos

Ricardo Ruffoni

A Educação Física enquanto disciplina escolar costuma ser uma aula atraente e prazerosa para muitos alunos, principalmente as crianças. Porém, com o passar dos anos, e principalmente ao chegar ao Ensino Médio, verifica-se que nem todos os alunos estão inseridos e participam efetivamente das aulas. Que motivos têm levado uma parcela de alunos a se afastarem das aulas desta disciplina?

Ao analisar este fenômeno de maneira ainda mais detalhada, percebe-se que, dentre esta parcela de alunos que se encontram afastados das aulas, identifica-se uma maior incidência de meninas. Esta constatação incita a uma próxima indagação: por que as meninas estão mais afastadas das aulas de Educação Física do que os meninos? Seria esta, uma decisão tomada por vontade própria, gerada por uma desmotivação natural ou desgosto pela prática de atividades físicas, ou existe algo que as inibe ou impede de participar das aulas?

Diante desses questionamentos e inquietações, surgiu a motivação para a realização deste trabalho, com o intuito de tentar compreender os motivos que geram essas situações no cotidiano das aulas de Educação Física.

A intenção é investigar a influência das desigualdades de gênero no processo de autoexclusão de alunas das aulas de Educação Física no Ensino Médio. Nas aulas de Educação Física, as discriminações por gênero podem surgir a partir de questões de ordem física, por habilidade, e através da reprodução de preconceitos e discriminações construídos historicamente, socialmente e culturalmente. Habitualmente, a linguagem verbal é utilizada como um dos principais meios de expressar essa discriminação. Em outras ocasiões, essas manifestações se apresentam através da linguagem corporal (SILVA, 2005), e podem contribuir para uma situação de exclusão do grupo, falta de oportunidade e de acesso às práticas corporais oferecidas nas aulas, sensação de inferioridade, dificuldade em conquistar autoconfiança, desmotivação para as aulas, dentre outros.

O princípio da inclusão (apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, 1998) surge como um aspecto fundamental para contribuir com a reflexão e discussão da prática pedagógica no campo da Educação Física escolar, no sentido de garantir a inclusão do aluno na cultura corporal do movimento por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. O documento (PCN) aponta ainda a necessidade de “reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência” (BRASIL, 1998, p. 19).

Diante dessa afirmação, acreditamos ser necessário e relevante buscar implementar o princípio da inclusão na Educação Física escolar, pois entendemos que as aulas se caracterizam como um espaço onde devem ser oferecidas igualdades de condições e oportunidades para que o educando possa vivenciar, experimentar e usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em busca de auxiliar na formação do exercício crítico da cidadania e da melhoria na sua qualidade de vida. A partir dessa visão, há de se ter como perspectiva, garantir o acesso a todos os

alunos, reconhecendo suas diferenças, sem, no entanto, reafirmar as discriminações e preconceitos sejam eles por características físicas, por gênero, habilidade, raça, condições socioeconômicas, dentre outras que possam surgir.

Ao acompanhar as relações construídas entre os sujeitos no dia-a-dia durante as aulas de Educação Física, diagnosticamos que, os discursos e corporeidades construídos e refletidos naquele ambiente acompanham muitas vezes o modelo de discriminação dos papéis masculinos e femininos existentes na sociedade, tendo como referência os padrões masculinos. Quando tratamos de padrões masculinos associados à Educação Física, podemos compreender que, de certa forma, essa relação se estabeleceu em função da forte influência histórica e do processo de evolução da Educação Física e dos esportes.

Historicamente, a prática esportiva é originalmente masculina. A história dos esportes modernos é composta por restrições e proibições voltadas às mulheres. Em 1896, ano em que ocorreu a primeira edição dos Jogos Olímpicos da Era Moderna, a participação das mulheres se tornava restrita apenas à condição de espectadoras. A desaprovação da participação feminina em competições esportivas sustentava-se em argumentos baseados na fragilidade feminina, na ideia de que os esportes poderiam machucá-las, masculinizá-las ou comprometer suas funções reprodutiva e materna. Foi apenas no ano de 1979 que foram extintas as legislações que proibiam a prática de determinadas modalidades esportivas por mulheres (ALTMANN, 2015).

Percebe-se que neste período, o papel da mulher estava fortemente vinculado às funções maternas e de reprodução, além de serem consideradas mais frágeis do que os homens para suportarem aquele tipo de sobrecarga, o que provocou um atraso em sua inserção na prática dos esportes.

Ao analisar o histórico da Educação Física escolar, o cenário não se apresenta muito diferente da história dos esportes no que tange à permissão, oportunidade de participação e igualdade de direitos para as mulheres. Por mais de um século, presenciou-se uma Educação Física escolar que se preocupava muito mais com a formação do homem, pois a eles eram atribuídos a função de servir ao Estado, e para tal, precisavam adquirir qualidades e valores como força, robustez, coragem, combatividade, companheirismo e superação, adjetivos esses associados à figura masculina (ALTMANN, 2015).

Às mulheres, mais uma vez, havia a preocupação de se garantir uma adequação das atividades às suas especificidades biológicas, uma vez que a figura feminina era associada à imagem de um corpo “frágil”, e essas, deveriam ser desenvolvidas fisicamente com o objetivo de exercer a sua função principal na sociedade: o papel de reprodutora e de mãe.

Passados tantos anos de desigualdades, de enfrentamento de diferenças e preconceitos na sociedade, ainda é possível encontrar no cotidiano escolar a construção e reprodução de antigos e novos comportamentos que reforçam as desigualdades de gênero.

O conceito de gênero foi utilizado primeiramente pelo Movimento Feminista Contemporâneo na década de 1970 (PRADO; RIBEIRO, 2010), e pode ser compreendido através da definição de Louro (1997, p. 77) quando se refere ao gênero como “o modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. Trata da maneira como homens e mulheres se apresentam na sociedade através do modo de falar, de pensar, de comportamentos, gostos, atitudes, posturas etc.

Nas aulas de Educação Física, essas manifestações a respeito de masculinidades e feminilidades aparecem em função de gostos e preferências por determinadas atividades corporais, pelo modo de falar, pelo

comportamento, por características físicas, e até pela preferência de pertencer a um grupo de amizade do sexo oposto.

Para a maioria dos alunos, as aulas de Educação Física assumem uma estreita relação com a prática dos esportes, buscando atingir nele a eficiência, desempenho, rendimento e vitória. A partir dessa visão, começa a emergir naturalmente a ideia e a crença de que as aulas são mais apropriadas e facilitadas para os alunos do sexo masculino, uma vez que se volta a desejar atingir os mesmos resultados, valores e significados tidos como masculinos historicamente.

Apesar dessa visão reducionista de Educação Física por parte de estudantes, para a Educação Física a ser ministrada no Ensino Médio, os PCN recomendam que sejam trabalhados além dos esportes, os conhecimentos sobre o corpo, os jogos, as lutas, ginásticas e as atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 2000). Diante das diferentes possibilidades de conteúdos a serem abordados, observa-se uma preocupação e intenção de apresentar uma Educação Física Escolar que ultrapasse a barreira dos esportes institucionalizados com foco no rendimento, uma vez que, dentro dessa perspectiva, contribui-se para reforçar a hipótese de que é facilitado o sucesso e espaço naturalmente aos meninos nas aulas de Educação Física.

Altmann (2015) assinala que as desigualdades de gênero presentes na Educação Física escolar educam de forma distintas os corpos de meninas e meninos, assim como a vivência do esporte. Os incentivos e os campos de possibilidades oferecidos aos meninos são mais amplos e adequados às exigências esportivas quando comparados aos que se disponibilizam às meninas, o que resulta em um maior aperfeiçoamento de suas habilidades em função do tempo de prática que se destina a essas atividades.

Uma pesquisa desenvolvida com estudantes de ensino fundamental da região metropolitana de Campinas constatou que, enquanto meninos praticam esportes ou outra atividade física em média 3 a 4 dias na semana,

meninas o fazem 2 a 6 dias (ALTMANN, 2015). Diante de tais constatações, fica mais fácil compreender a diferença de desempenho que se revela entre meninos e meninas na prática de esportes ou de atividades que requerem um maior nível de habilidade na Educação Física escolar. Porém, podemos questionar: diante dos mesmos estímulos e oportunidades, essas diferenças não seriam amenizadas?

A coeducação surge como uma possibilidade de estratégia para tentar propiciar a garantia de igualdade de direitos e oportunidades entre os gêneros. Na Educação Física escolar, as práticas corporais vivenciadas por alunos(as) geram representações diferenciadas para homens e mulheres, constroem preconceitos e estereótipos relacionados a quem pode ou deve praticá-las, contribuindo para que o movimento corporal esteja impregnado por padrões de conduta (SARAIVA apud JESUS; DEVIDE, 2006).

Desta forma, acreditamos que a coeducação, como abordagem metodológica para as aulas de educação física, possa contribuir para a reflexão dos alunos no que tange às diferenças sem qualquer tipo de discriminação, além de ajudar a desconstruir estereótipos muitas vezes relacionados a movimentos corporais e gêneros.

Este estudo tem por objetivo discutir a influência das desigualdades de gênero no processo de autoexclusão de alunas das aulas de Educação Física no Ensino Médio. Elencam-se também as seguintes questões a investigar: a) os conteúdos das aulas privilegiam o gênero masculino?; b) as aulas são caracterizadas por oportunidades de prática e direitos igualitários para os dois gêneros?; c) existem situações de violência (física e/ou verbal) durante as aulas de Educação Física?; d) como as alunas lidam com a questão do corpo e sua relação entre os gêneros nas aulas de Educação Física?

O estudo justifica-se pela necessidade e importância de se conhecer e compreender os fatores que levam à falta de interesse e participação de

alunas das aulas de Educação Física, além de interpretar os sentidos das discriminações de gênero que emergem no cotidiano escolar. A reflexão e discussão do assunto visa ajudar os grupos que estão em desvantagem a de alguma forma, sair dessa posição. Verifica-se também a necessidade de ampliar as discussões dos professores sobre as questões de gênero presentes na escola e nas aulas de Educação Física, a fim de que sejam repensadas suas ações pedagógicas, no sentido de atenderem ao princípio da inclusão, da valorização e respeito às diferenças, para que se possa reverter o quadro de alunos evadidos das aulas, além dos casos de preconceitos e discriminações encontrados nas aulas de Educação Física.

Considera-se importante reverter a situação de evasão das aulas de Educação Física no Ensino Médio para tentar aproximar o educando de novos conhecimentos que contribuam para o seu processo de formação, como uma ampla compreensão e atuação das diversas manifestações da cultura corporal, assumir uma postura ativa e consciente da importância da prática de atividades físicas, compreender e respeitar as diferenças individuais.

Os resultados da pesquisa contribuem com os profissionais de Educação Física e de outras áreas do conhecimento, que poderão estimular a construção de debates e discussões sobre o assunto, com intuito de levar à reflexão os alunos sobre a importância do respeito ao próximo, e de se colocar no lugar do outro nas relações sociais.

Espera-se ainda que o estudo contribua para evitar e/ou minimizar as situações de exclusão social, discriminação, preconceito, constrangimento, desvantagem e desigualdades que ocorrem no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física no que tange às questões de gênero, e que acarretam no desinteresse, desmotivação, isolamento e evasão das práticas das aulas de Educação Física.

Ao considerar que toda pesquisa desenvolvida apresenta limitações, o estudo realizado apresentou limitações no que se refere à localização, faixa etária e amostra. Pode-se considerar que esta pesquisa se restringiu às representações sociais de alunas de determinada escola pública, localizada no Município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, e, portanto, acredita-se que os dados e a interpretação dos resultados sejam característicos de uma população localizada. Sugere-se que sejam realizadas outras pesquisas desta mesma natureza, em escolas de outras localidades (bairros, municípios e estados), a fim de analisar os diferentes pensamentos e comportamentos de alunas, inseridas em diferentes regiões e culturas.

Além disso, deve-se ressaltar que a investigação foi realizada com estudantes do Ensino Médio, e, deste modo, não se deve fazer inferência dos resultados a outras séries escolares e faixas etárias.

O número determinado para a amostra também pode ser considerado um fator limitante, tendo em vista que, ao se apresentar em número reduzido, permite considerar os resultados apenas para a população em questão, e não de forma abrangente.

A EVOLUÇÃO DO ESPORTE E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

A proposta desse capítulo será a de mostrar como, através do tempo, as práticas esportivas foram apresentadas à sociedade, e oferecidas de maneiras distintas para homens e mulheres. Pretende-se também revelar as diferenças dos papéis sociais exigidos a um sexo e a outro, além de suas principais características e seus perfis na sociedade. Este breve resgate histórico irá nos possibilitar compreender por que, ainda hoje, passados séculos, persistem de maneira sólida algumas das mesmas cobranças sobre

os papéis sociais para meninos e meninas, além da diferenciação de oferta e o preconceito com algumas modalidades esportivas.

Durante muitos anos, as mulheres estiveram privadas de ter acesso e de atuar em diferentes ramos da sociedade, dentre eles o esportivo. A inserção das mulheres brasileiras no cenário do esporte começa em meados do século XIX. No entanto, é a partir das primeiras décadas do século XX que a sua participação se amplia adquirindo, portanto, maior visibilidade (GOELLNER, 2005).

As primeiras publicações no Brasil que retrataram as formas diferenciadas de sistematização de atividades físicas voltadas especificamente para o corpo feminino surgiram a partir da década de 1930 (TEXAS, 1932; MENDES, 1933; GUIDO, 1935). Nessas primeiras obras, os autores são categóricos ao ressaltar a necessidade da prática de atividades físicas para a mulher, tendo como função primordial colaborar para o fortalecimento da nação através da procriação. A elas, era delegada a função de gerar filhos fortes, e para atingir tal objetivo, consideravam fundamental um bom preparo físico, emocional e moral, o que significava ter um corpo saudável e belo.

Observa-se que no Brasil, assim como em outros países, a inserção da mulher na prática esportiva ocorre mais tardiamente quando comparado aos homens. Porém, a entrada da mulher em um ambiente até então dominado pela figura masculina, como é o caso da área esportiva, não seria aceito de forma tão natural e sem contradição pela sociedade. Era necessário ter cautela quanto à escolha e seleção das modalidades esportivas que seriam destinadas a elas, pois se entendia que era fundamental preservar a região e os órgãos envolvidos no cumprimento das funções reprodutivas. Sendo assim, as atividades violentas como a maioria dos esportes e todas as atividades de lutas eram-lhe inteiramente proibidas, pois poderia causar algum dano no corpo da mulher.

Pacheco (2008) ratifica essa informação quando aponta que através do discurso higienista e eugenista predominante da época, foram ditadas algumas regras e condições para que a prática de atividades físicas fosse permitida pelas mulheres. A autora comenta que era necessário adequar as atividades às especificidades biológicas femininas, pois um corpo considerado delicado não deveria ser submetido a esforços intensos, o que poderia masculinizar a mulher, além de causar danos irreparáveis ao seu sistema reprodutor feminino, prejudicando assim a sua função principal na sociedade: a maternidade.

Nem excesso de competição nem inatividade física, mas beleza, saúde, graça, harmonia de movimentos, leveza, vigor físico, energia e delicadeza (GOELLNER, 2001). Se for, portanto, necessária a exercitação do corpo da mulher, que seja realizada de forma em que estejam garantidas as características que asseguram o seu jeito feminino de ser, pois havia também uma preocupação com uma possível masculinização da mulher através da prática do esporte.

Diante desses propósitos, a dança e a ginástica passaram a ser as principais atividades recomendadas para as mulheres, uma vez que contribui para a construção de imagens de feminilidade ao proporcionar qualidades inerentes ao ser feminino, como a graça, a beleza, a delicadeza ao mesmo tempo que aprimora a saúde e a harmonia das formas corporais (GOELLNER, 2001).

Pacheco (2008) ressalta que, assim como havia exigências em relação ao perfil almejado para a mulher, a mesma cobrança de gênero era sofrida pelos homens, e estes deveriam corresponder a uma figura idealizada de masculinidade, a qual se incluem as qualidades de fortes, independentes, patrióticos e competentes, e para tal, designava-lhes os jogos, a ginástica e os desportos.

Percebe-se que, além de funções sociais atribuídas a homens e mulheres naquela época, foram designadas também qualidades e características comuns a cada gênero, e essas características deveriam ser reafirmadas a partir da Educação Física e da prática dos esportes.

A partir da “naturalização” dos atributos idealizados como femininos ou masculinos, iniciou-se o processo de “sexualização” das modalidades esportivas, onde se evidenciou a diferenciação bem determinada entre atividades exclusivamente femininas e masculinas. Enquanto para os homens o esporte se tornou um instrumento de construção da virilidade, desenvolvimento muscular, brutalidade e competitividade, para as mulheres ele visava o desenvolvimento da graça e da beleza (DEVIDE, 2004). Com isso, através da sua intervenção, a Educação Física, influenciada pelos discurso médico-eugenista, atuava no sentido de preservar os papéis sociais tidos como naturais para um e outro sexo.

A restrição da prática de determinadas modalidades esportivas pelas mulheres permaneceu oficialmente em forma de lei, e se estendeu até o ano de 1979 (Decreto-Lei 3199 de 14 de abril de 1941, revogado em 1979). Devido a esses anos de proibições e restrições, possibilitou-se aos meninos/homens o acesso a diferentes estímulos corporais de forma mais abrangente, além de terem sido beneficiados por um maior tempo de prática dessas habilidades. Apesar de terem passados anos desde a anulação da lei que proibia a prática de algumas modalidades esportivas para as mulheres, não significa dizer que hoje, homens e mulheres tenham as mesmas oportunidades de participação no campo esportivo, ou que não existam preconceitos ou discriminações quanto à participação feminina nesta área.

No ambiente escolar, a participação, atuação e o comportamento de meninos e meninas também ocorrem de formas diferenciadas. Ao ingressarem na escola, as crianças já trazem consigo uma “bagagem” cultural, adquirida no seu dia a dia a partir das relações construídas no

campo social (família, comunidade, meios de comunicação, indústrias de brinquedo, etc.). E essa “bagagem” cultural, muitas vezes, indica maneiras diferentes de meninos e meninas se comportarem em relação às regras, em virtude da expectativa das pessoas que compõem a escola, assim como da própria sociedade.

Desde cedo, crianças quando passam a frequentar escolas deparam-se com regras e condutas que, transmitidas através da Instituição e seus professores, devem ser seguidas. Ao considerar a ideia de que comportamentos são socialmente aprendidos, reconstruídos e reproduzidos, é necessário estar atento às diferenças nas cobranças em relação às atitudes corporais de meninos e meninas, sobre as formas de disciplinarização de seus corpos, e à movimentação nos espaços escolares e nas aulas de Educação Física, evitando reforçar as desigualdades de gênero já estabelecidas em nossa sociedade.

Altmann, Mariano e Uchoga (2012) constatam que, em relação às atitudes corporais e movimento das crianças dentro do contexto escolar, é possível perceber que: “em relação aos meninos, meninas, de um modo geral, movimentavam-se menos dentro dos espaços da escola, além de seguirem com mais frequência as regras de “bom” comportamento estabelecidas dentro das situações escolares cotidianas” (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2013, p. 285). Este fato pode estar relacionado a uma condição construída historicamente e socialmente, onde as possibilidades de livre movimentação foram restringidas para as mulheres durante muitos anos, com base tanto em valores morais – meninas precisam ser discretas para serem consideradas “boas moças” – quanto biológicos – mulheres são mais frágeis.

Em relação ao campo da Educação Física escolar, o conteúdo esportivo parece ser o grande vilão na construção das diferenças de gênero, uma vez que historicamente foi classificado como uma prática de

predominância masculina, e importante para a construção e reafirmação da masculinidade. Isto se torna uma das grandes barreiras para a inserção da mulher em alguns esportes ainda nos dias de hoje. Permanece difícil conseguir universalizar, para meninos e meninas, algumas práticas esportivas historicamente estereotipadas, como é o caso da dança, futebol, balé, lutas.

Diante dessa perspectiva, não é incomum observar adolescentes, do grupo feminino, recusarem-se a praticar a Educação Física na escola, pois essa, muita das vezes não condiz com o ideal de feminilidade esperado pela sociedade.

Visto isso, de uma maneira geral, pode-se notar que os valores sociais e as concepções sexistas exercem forte influência sobre a prática desportiva de homens e mulheres, sendo utilizadas para direcionar, restringir ou até mesmo proibir determinadas atividades esportivas (AZEVEDO, 1988).

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio é entendido como a etapa final da Educação Básica, e tem como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; dentre outros (BRASIL, 1996).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, passa a ser componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno somente em alguns casos (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio surgem como um documento norteador para a educação escolar, com a finalidade de orientar a formulação das propostas curriculares, além das ações dos docentes quanto à elaboração do planejamento didático. Neste documento, a Educação Física encontra-se inserida como uma disciplina da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, e tem como proposta fazer com que os alunos do Ensino Médio tenham a oportunidade de vivenciarem o maior número de práticas corporais possíveis, possibilitando uma maior autonomia na vivência, criação, elaboração e organização dessas práticas corporais, assim como uma postura crítica quando estiverem no papel de espectadores das mesmas (BRASIL, 2006).

Ao confrontarmos as finalidades do Ensino Médio e a proposta dos PCN para a Educação Física no Ensino Médio com a realidade do ensino da Educação Física nas escolas, deparamo-nos com um paradoxo, pois constatamos que a nossa prática pedagógica em pouco tem contribuído para atingir os objetivos propostos pela LDB.

Enquanto as demais áreas de estudos se esforçam e se dedicam a aprofundar os conhecimentos dos alunos através de metodologias diversificadas, exposição de vídeos, leituras de textos, solução de problemas, dentre outros, a Educação Física se restringe aos já conhecidos fundamentos dos esportes e jogos tradicionais (BRASIL, 2000).

Durante o ciclo do Ensino Médio, o aluno se depara com diferentes conflitos emocionais, e precisa tomar uma série de decisões importantes, dentre as quais se destacam a escolha da futura carreira, a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a procura do primeiro emprego e o futuro incerto. Estas não são as únicas mudanças sofridas pelos alunos do Ensino Médio, que em geral, são adolescentes. Existem também as transformações psicológicas, físicas, afetivas e turbulências nas relações sociais. Trata-se de uma fase de transição em que os pensamentos estão

mais críticos e complexos, por isso, há a necessidade de integração entre os conhecimentos de todas as disciplinas relacionando-os às suas aplicabilidades concretas.

Diante disso, a Educação Física no Ensino Médio deve buscar características particulares, inovadoras e diferenciadas, de forma que estejam mais adequadas à fase cognitiva, física, social, cultural e afetiva em que os adolescentes estão vivendo. Souza (2008) considera que a Educação Física no Ensino Médio deve propiciar aos alunos a ampliação, o aprimoramento e a apropriação crítica de conhecimentos sobre o seu corpo, os esportes de modo geral, além de outros temas. Na sua visão, esta disciplina deveria integrar-se à proposta pedagógica da escola como um todo, deixando de ser uma disciplina isolada, que lida apenas com o fazer, e se tornando uma disciplina preocupada aos problemas cotidianos relacionados à vida pessoal, social e escolar dos alunos.

Ao ingressar no Ensino Médio, os alunos apresentam um vasto repertório motor, adquirido através da sua vivência corporal e experiências com a Educação Física nas séries escolares anteriores. A partir dessa base, os conhecimentos devem ser ampliados para que haja uma evolução e progressão dos domínios e habilidades já alcançados, e não simplesmente reproduzir o modelo anterior, ou seja, repetir, apenas de um modo um pouco mais aprofundado os mesmos conteúdos do programa de Educação Física dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental.

Assim, o que se espera de uma proposta de currículo de Educação Física para o Ensino Médio é que o professor consiga conscientizar os alunos de que se trata de uma área do conhecimento humano que trabalha a cultura corporal do movimento e que tem por objetivo primordial inserir, integrar e promover a socialização, auxiliando-o em seu desenvolvimento e contribuindo para a sua formação como cidadão (OTAVIANO, 2012).

A INFLUÊNCIA DOS ESPORTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Historicamente, a consolidação do esporte moderno esteve sempre ligada à instituição escolar. Como afirma Lucena (2013), ao longo da história, o esporte teve na instituição escolar um espaço de disseminação e desenvolvimento.

Durante muitos anos, a ginástica ocupou lugar de destaque na Educação Física escolar. Enquanto isso, esporte e escola seguiam caminhos relativamente autônomos. Foi a partir de meados do século XX que a articulação entre essas duas instituições se intensificou, e o seu ápice foi atingido a partir da década de 1970, onde o binômio mais utilizado foi Educação Física/Espportes.

A partir da década de 1980, a Educação Física escolar construiu e consolidou um campo de conhecimentos que teve como objetivo, dentre outros, romper a relação de submissão das aulas de educação física em relação à instituição esportiva (BRACHT, 1999; SOARES, 1996), e dentro dessa nova perspectiva, a Educação Física passa a ser entendida como uma disciplina que trata do conhecimento denominado cultura corporal, e que tem como conteúdos o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a capoeira (DARIDO; RANGEL, 2005).

Apesar de termos à disposição de nossa disciplina uma grande variedade de conteúdos para ofertar aos nossos alunos, percebemos que prevalece ainda hoje nas escolas uma grande tendência à oferta de conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física. Existe um grande costume dos professores em dar continuidade ao que foi desenvolvido nos anos escolares do Ensino Fundamental, e com isso, constatamos uma forte influência ao trabalho com os esportes, e, principalmente, a mesma metodologia de ensino, onde prevalece a execução de fundamentos, seguida da prática do jogo.

A influência do esporte no sistema escolar é tão forte que muitas vezes presenciamos ali o esporte na escola, e não o esporte da escola, termos adotados pelo autor Valter Bracht em seu livro intitulado *Aprendizagem social e Educação Física*, para fazer uma crítica à forma de reprodução da prática dos esportes hegemônicos dentro do ambiente escolar. Para o autor, a escola vem contribuindo com uma postura que indica a sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva, que podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas.

Entendemos que a prática do esporte no âmbito escolar pode trazer diversos benefícios ao educando. Porém, percebemos que, embora não se possa generalizar, muitas vezes o esporte na escola encontra-se carregado de princípios, tais como: de rendimento, competição, a busca pela vitória, comparação de resultados; e estes se sobressaem sobre os valores educacionais. A ideia não é fazer uma negação dos esportes dentro da escola, mas também não se restringir a eles, uma vez que as aulas de educação física são espaços de tematização de diferentes conhecimentos ligados à cultura corporal de movimento, e a limitação dos alunos a apenas um desses conteúdos pode resultar em significativos prejuízos ao seu desenvolvimento motor, além de reduzir o papel da Educação Física na escola. Evitar também a chamada monocultura do esporte dentro da escola ainda é um desafio em muitas instituições.

A escola, e mais particularmente a Educação Física, assumiu o ensino do esporte praticamente como único conteúdo curricular. E esta é uma constatação fácil de ser percebida em toda instituição escolar, tenha ela ou não estrutura para desenvolvê-lo. Estudos recentes como os de Fortes et al. (2012), Soares et al. (2010), Silva e Sampaio (2012), realizados em escolas públicas e privadas, com estudantes do Ensino Fundamental (2º segmento) e

Ensino Médio, nos mostram que o conteúdo desenvolvido nas aulas raramente ultrapassa os esportes. Mais do que isto, restringe-se aos esportes coletivos tradicionais, tais como o futebol/futsal, voleibol, handebol e basquetebol, o que inibe o trabalho com outras vivências da cultura do movimento.

A constituição de masculinidades em variados contextos esportivos, inclusive na escola, é algo concretizado e íntimo (KNIJNIK; FALCÃO-DEFINO, 2010). Alguns autores assinalam que o esporte se configura como uma atividade predominantemente masculina, e se apresenta como uma ferramenta de fundamental importância na construção da identidade masculina (CONNEL, 1992; CONNEL et al., 1995). Badinter afirma que:

Os esportes que envolvem a competição, a agressão e a violência são considerados como a melhor iniciação à virilidade, pois é nesse espaço que o adolescente ganha “status de macho”, mostrando publicamente seu desprezo pela dor, o controle do corpo, a força e a vontade de ganhar e esmagar os outros. Em suma, mostra que não é um bebê, uma moça ou um homossexual, mas um homem de verdade (BADINTER, 1993, p. 94).

Por meio dessa perspectiva, o esporte acaba por afastar as mulheres de sua prática, seja ele no contexto educacional, ou como prática de lazer. Se observarmos quadras esportivas em algum parque num final de semana, provavelmente encontraremos um número significativamente maior de homens do que de mulheres jogando (SOUSA; ALTMANN, 1999).

Vieira (2008) aponta que o esporte é compreendido como um espaço para a independência do indivíduo, bem como sua força física, agressividade e capacidade de disputa, características que a sociedade atribui aos homens.

O cenário não é diferente nas escolas, onde as quadras esportivas são normalmente ocupadas por meninos durante o recreio e horários livres, o que, até certo ponto, demonstra que eles dominam esse universo. Em estudo

realizado na cidade de Belo Horizonte, Altmann (1998) mostra que, na escola, os meninos ocupam espaços mais amplos que as meninas por meio do esporte, o qual está vinculado a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa.

Padrões sociais influenciam a Educação Física escolar a determinar que atividades e conteúdos sejam classificados como pertencentes aos gêneros masculino ou feminino. No caso do esporte, considerado como uma prática corporal generificada, é internalizado desde muito cedo nos meninos através dos processos de socialização, sendo imposto culturalmente e reafirmado nas aulas de Educação Física escolar como pertencente ao mundo masculino. Essas associações são notórias: gostar de futebol ou de exercícios físicos pesados, jogar duro, mostrar-se rude e desprezar a dor, isto é, jogar sem se importar em ser ferido é considerada quase uma “obrigação” para qualquer menino ou garoto “normal e sadio” (CAVALEIRO; VIANNA, 2010).

Paechter (2009) assinala que meninos que se mostram resistentes à prática de esportes nas escolas acabam sendo excluídos de comunidades de masculinidades dominantes e hegemônicas, configurando-se desta forma uma obrigação do sexo masculino em internalizar o esporte como um dever na sua formação.

Ratificando a afirmação acima, Louro (2000) ressalta que na formação do garoto jovem, vencer e ser bom em alguma área é um requisito primordial para tornar-se um adulto “bem-sucedido”, e através do esporte – no caso do brasileiro: o futebol – considera-se que este objetivo seja alcançado de maneira mais fácil, pelo fato de ser um interesse masculino “obrigatório”.

Neste contexto, a Educação Física escolar por meio de suas práticas corporais, tendo como destaque o esporte, sendo reconhecido e legitimado como área masculina reservada, mantém forte ligação com a masculinidade hegemônica presente na sociedade.

Vago e Linhales (2004) ressaltam que um importante desafio para a Educação Física escolar, ao trabalhar com esporte, é torná-lo um direito de todos, na medida em que, na atualidade e modernidade, o esporte legitima-se com princípios seletivos, excludentes e competitivos. Tal objetivo só pode ser atingido a partir da reinvenção de práticas esportivas pelos professores dentro da escola, nas quais o esporte possa ser vivenciado de outras formas que não exclusivamente na perspectiva do rendimento.

O esporte precisa ser abordado nas aulas de educação física de forma a tornar a aprendizagem possível e real a todos, e não apenas privilégio dos mais habilidosos. Quando o esporte é trabalhado exclusivamente na perspectiva do rendimento, tal direito corre o risco de não ser garantido (ALTMANN, 2015).

Reafirmar as aulas de Educação Física como espaço de aprendizagem do esporte e sobre ele, é tarefa da qual as escolas não se podem furtar. No entanto, há de se reinventar maneiras de abordá-lo que ampliem o conhecimento de crianças jovens a seu respeito de torná-lo acessível a todos (ALTMANN, 2015).

A partir dessa perspectiva, tornar os alunos fisicamente aptos não deve mais ser a principal finalidade dessa disciplina na escola. Há de se entender a educação física como uma disciplina que vai muito além dos esportes. Trata-se de compreendê-la como uma disciplina que tem a cultura corporal de movimento como objeto de estudo (BRASIL, 2000). Assim, levar os estudantes a experimentar, conhecer e apreciar diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias deverá ser o seu novo desafio (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O termo gênero atravessa uma grande diversidade de estudos, e em diferentes áreas do conhecimento. Antes de iniciarmos o debate em torno das relações de gênero nas práticas escolares, e mais especificamente nas aulas de Educação Física, apresentaremos a definição de gênero adotada por alguns autores que estudam o termo relacionado à Educação Física, e de que forma essas relações são construídas socialmente.

O conceito de gênero começou a ser utilizado primeiramente a partir do movimento feminista, tendo início na década de 1970 (CORRÊA, 2001). Até este período, as aparentes diferenças biológicas entre homens e mulheres eram consideradas aceitáveis e convincentes para justificar a divisão de papéis e atribuição de tarefas sociais conferidas a esses sujeitos. Com a chegada do movimento feminista, buscou-se mostrar à sociedade que existia sim um componente biológico que os diferenciava, porém, estas diferenças não eram determinantes para definir os papéis sociais de homens e mulheres. O problema era como essas diferenças eram entendidas, e a partir daí significadas e transmitidas no contexto cultural a partir das relações sociais (LOURO, 1995; SCOTT, 1995).

Os estudos de gênero desafiam o conhecimento de que a biologia é o único fator determinante na construção dos femininos e dos masculinos, ou seja, colocam em dúvida a ideia de que exista uma “essência feminina” e uma “essência masculina” (ALTMANN, 2015).

Joan Scott, conceituada historiadora americana e importante teórica sobre a categoria de gênero, ressalta que gênero deve ser conhecido como uma categoria de análise relacional, ou seja, permite perceber as construções, as noções de feminino e de masculino surgindo de forma simultânea, em relação e por oposição e/ou complementaridade (SCOTT apud CORSINO; AUAD, 2012). Para ela, gênero pode ser compreendido

como “um elemento constitutivo de relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”, e “uma forma primária de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p.21). Não se trata de restringir o conceito às diferenças sexuais, mas sobre a forma como a diferença sexual é representada e apresentada, ou seja, referindo-se a tudo aquilo que é socialmente construído sobre o sexo (ALTMANN, 1998).

Louro (1997, p. 77) traz uma concepção similar à de Scott e Altmann, na qual entende que, gênero refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. Isso quer dizer que não é propriamente a diferença sexual – de homens e mulheres – que delimita as questões de gênero, e sim a maneira como ela é representada na cultura através do modo de falar, pensar ou agir sobre o assunto.

No entendimento de Auad:

Gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino), mas corresponde ao conjunto de representações construído por cada sociedade, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e características para cada um dos sexos” (AUAD, 2004, p. 42).

Os papéis sexuais tendem a ser definidos antes mesmo de nascermos, tendo como maior influência o meio em que vivemos, onde se inclui a família a que pertencemos, o ciclo de amizades, o ambiente escolar, religioso e a educação que nos é oferecida. Tais papéis, construídos em meio às influências sociais e culturais, resultam na transformação do indivíduo em homem ou mulher, e dessa forma, por considerar as influências do meio externo, vão além dos determinantes físico e biológico.

Desde o nascimento, as crianças (mesmo ainda sem compreender) passam a ser moldadas em seu papel sexual, a partir das expectativas e ideologia de seus pais. Podemos perceber evidências dessas manifestações

ao observar a cor da roupa do bebê (azul para meninos, rosa para meninas), o tema e as cores do quarto, os primeiros brinquedos.

Bronsato e Romero (2001) ressaltam: é na família que esse processo de determinação dos papéis sociais se inicia, pois, compete também aos pais a decisão sobre quais atividades são adequadas ou não a seus filhos, segundo o sexo. Ou seja, as crianças assimilam, desde cedo, o que é próprio ou impróprio ao seu sexo, segundo as normas culturais, podendo levar essa aprendizagem para o restante da vida.

Daólio (1995) esclarece que todos nós somos sujeitos/seres culturais, e as especificidades culturais de cada sociedade atuam no sentido de definir e colocar em prática uma construção cultural do corpo, sendo a construção cultural do corpo feminino diferente da do masculino.

Diante dessa diferença de educação do corpo para meninos e meninas, crianças são estimuladas a brincadeiras e vivências esportivas com características diferenciadas, e percebemos que os incentivos e campos de possibilidades oferecidos aos meninos são mais amplos e adequados às exigências esportivas, quando comparados aos que se disponibilizam às meninas. Acreditamos que esses costumes ajudam a difundir a ideia de que existem posturas, gestos, atitudes e comportamentos distintos e adequados a homens e mulheres, e estas construções acabam por se tornar legitimadas pela sociedade.

Ao traçar o que constitui o masculino e o feminino, a sociedade, mesmo que subjetivamente, acaba também por dar origem a alguns estereótipos que se multiplicam e são incorporados, em alguns casos, acriticamente (SAYÃO, 2002).

Meninos, desde os primeiros anos de vida, antes mesmo de adquirir o controle de determinadas habilidades motoras, são estimulados à prática do jogo de futebol, além de brincar na rua, correr, rolar no chão, imitar super-heróis reproduzindo golpes de luta, escalar muros e realizar várias outras

atividades ligadas a riscos e desafios. Além da destinação de brincadeiras e vivências específicas aos meninos, notamos também uma cobrança e uma expectativa de comportamento a eles, o que reflete que também se esperam características próprias para esse público como não chorar, ser forte e suportar dor, agressivo, competitivo, não ter sensibilidade.

Por outro lado, quando observamos o comportamento e características esperadas e incentivadas às meninas, percebemos que elas são estimuladas a agir “educadamente”, o que significa ser calma, delicada e obediente. Elas são desencorajadas de participar das brincadeiras e atividades apresentadas aos meninos, e para elas são destinadas as brincadeiras com bonecas (onde atuam como mães), brincadeira de casinha (onde se realizam as tarefas domésticas).

Abreu (1993) alega que a falta de habilidade das meninas geralmente é oriunda da ausência ou menor tempo de prática, que por sua vez é procedente de fatores culturais, tais como tipos de brincadeiras infantis, divisão de tarefas entre irmãos e irmãs, comportamentos, influência da mídia ou outras esferas de influência na educação formal e informal.

Compartilhamos da mesma ideia da autora, e no nosso entendimento, essa oferta diferenciada de atividades e brincadeiras, somada ao menor tempo de prática e experimentação, resulta em desempenho motor distinto, e vão transformando ao longo do tempo um sexo mais habilidoso do que o outro, em termos motores. Ainda assim, parece difícil para algumas pessoas perceber que essas diferenças motoras se devem muito mais às questões culturais do que aos fatores biológicos e continuam a usar essa menor habilidade para justificar a “inferiorização” da mulher em relação ao homem.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A escola é um dos espaços onde ocorre a construção do saber e do conhecimento. Diante de tal responsabilidade, consideramos necessário estar atentos aos saberes que estão sendo construídos pelos estudantes no que tange às relações de gênero.

Podemos considerar a escola como um ambiente cultural, pois ao mesmo tempo que oferece, ela também absorve cultura das pessoas que ali convivem. Nela se disciplinam os corpos, se constroem, e se reforçam opiniões e estereótipos, entre eles o de gênero. Partindo do princípio de que gênero é uma construção social, e que essas construções têm início na infância, todo sujeito, ao ingressar na escola, surge com o seu conceito a respeito do termo gênero.

Os estudos de gênero começaram a ser produzidos na área da Educação por volta de 1970. Na Educação Física, foi no final da década de 1980 que, a princípio timidamente, depois de forma mais ampla, o termo “gênero” começou a ser utilizado (ALTMANN, 2015).

Por muito tempo, a Educação Física definiu os tipos de movimentos que deveriam ser executados de acordo com o sexo (masculino ou feminino) e promoveu distinções ao educar como cada um poderia utilizar seus movimentos de acordo com os ideais de feminino e masculino aceitos socialmente. Acreditamos que de alguma maneira, a concepção biologicista e a fase de esportivização que fundamentaram por muitos anos a prática da Educação Física, contribuíram para a reprodução de estereótipos de gênero e que, reflexos dessas ações podem ser encontrados até os dias de hoje nas aulas de Educação Física.

No ponto de vista de Duran (1999), a esportivização da Educação Física tem como consequência a masculinização desta atividade. Para a autora:

Ao converter-se o esporte no conteúdo principal da Educação Física, faz-se com que esta disciplina seja discriminatória e sexista, já que o esporte tem-se caracterizado como uma atividade própria dos homens e um meio para reforçar e mostrar sua “virilidade” (DURAN, 1999, p. 88).

Assim como Duran, vários autores referem-se ao esporte como meio de expressão da masculinidade (BADINTER, 1993; CONNEL, 1992, 1995; DUNNING, 1992; LOURO, 1997; MESSNER, 1992; SARAIVA, 1993; VIGARELLO, 2013 apud ALTMANN, 2015). No entanto, acreditamos que essa associação entre esporte e masculinidade merece ser repensada.

Vianna, Moura e Mourão (2010) afirmam que é possível perceber que essas declarações estão imersas em generalizações. Acreditam que as afirmações perdem credibilidade, por exemplo, quando se pensa em outros esportes, como a ginástica rítmica.

Há de se considerar ainda, que é necessário levar em consideração a forma como o esporte será desenvolvido junto aos alunos. Substituir a simples prática do esporte, por um trabalho pedagógico, crítico e reflexivo auxilia na ampliação de conhecimentos e habilidades, além de ajudar a desconstruir a equivocada ideia de que um sexo é menos capacitado que o outro apenas por questões biológicas.

Podemos perceber marcas dessas manifestações de diferentes formas nas aulas de Educação Física, e uma delas é através da linguagem, que muitas vezes se revela através de expressões ou metáforas. Através das palavras pronunciadas se constroem estereótipos de gênero e se reforçam diferenças entre homens e mulheres. A linguagem é um campo de construção do gênero; ela “não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (Louro, 1997, p. 65).

Ainda sobre a linguagem, segundo Parker:

É na linguagem do cotidiano que [...] [os] entendimentos mais proeminentes de masculinidade e feminilidade são primeiramente construídos. É nas expressões, termos e metáforas utilizados para falar do corpo e suas práticas que as relações da criança com a realidade começam a tomar forma e que os sentidos associados ao gênero na vida brasileira são mais poderosamente expressos (PARKER apud ALTMANN, 2015, p. 78).

O futebol, por exemplo, esporte tão popular, e motivo de excitação e euforia para muitos quando cogitado a uma possível aparição durante aulas de Educação Física, acaba por ser uma atividade que impulsiona as normatizações sociais e de gênero sobre seus praticantes (DARIDO, 2002; DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2002). Trata-se de um esporte historicamente carregado de estereótipos, sendo considerado violento, onde se espera que seus praticantes demonstrem as características de força, resistência, velocidade, agressividade, competidor, bruto, tolerantes à dor (características consideradas não pertencentes e inalcançáveis ao universo feminino).

Diante disso, quando se observa meninas que se interessam pela prática desse esporte, ou o menino que, contrariando o gosto popular, passa longe dos campos ao buscar espaço e arriscar alguns passos de dança, nota-se que se tornam alvos de comentários acrícos, normalizadores e estigmatizantes por não adentrarem no jogo padronizado das atividades que melhor se enquadrariam para seus gêneros (DO PRADO; RIBEIRO, 2010).

Sobre a metáfora, entendemos que são termos utilizados para dar sentido a algo que se apresenta abstrato, em busca do concreto. Silva e Devide (2009, p. 185) ressaltam que “a metáfora não traz um sentido imediato, pois ao utilizarmos-la objetivamos ideias abstratas em algo concreto”. Trata-se de expressões, carregadas de sentidos e significados construídos socialmente, e que na Educação Física, muitas vezes se apresentam repletas de preconceitos, o que por vezes resulta na exclusão. Silva e Devide (2009), em um estudo que se propôs a revelar as principais

metáforas discriminatórias utilizadas por alunos para excluir colegas das aulas de Educação Física, nos mostram que as metáforas utilizadas se relacionam com diversas categorias: nível de habilidade motora, raça/cor, origem, identidades (sexual e de gênero), capacidade intelectual, características físicas e características pessoais. No que tange à categoria identidades (sexual e de gênero), podemos destacar que os termos mais utilizados pelos discentes a fim de excluir seus colegas foram: “veadinho” e “menina”. Percebe-se através do resultado que para agredir os discentes escolhem termos relacionados ou que possuem significados que os relacionam ao sexo feminino, o que demonstra, para eles, ser comparado ao sexo feminino é algo ruim, inferior.

Duran (1999) acredita que a esportivização da Educação Física contribui para reforçar estereótipos e perpetuar características que erroneamente têm sido vinculadas a cada sexo, o que acaba por excluir a mulher de sua prática e ocasionando-lhe desmotivação para a participação na Educação Física. A autora afirma ainda que a Educação Física, converteu-se numa atividade voltada para os esportes, onde se almeja o rendimento, a vitória, a força e as marcas que culturalmente foram considerados atributos masculinos, fato que tem ocasionado o desinteresse e a pouca participação das mulheres nas atividades físicas e, fundamentalmente, nos esportes.

Concordamos com o posicionamento de Duran, no entanto, temos consciência de que a Educação Física e os esportes não são os únicos espaços onde ocorre a construção de identidades de sexo/gênero. Consideramos ainda que este pode, e deve ser um espaço de incentivo à reflexão e discussão sobre as relações de gênero que emergem no convívio de sua prática, a fim buscar minimizar as desigualdades e preconceitos já tão enraizados em nossa sociedade, e que vem sendo reproduzidos no espaço escolar. É também através do esporte que meninos encontram um meio de

exercer o domínio do espaço na escola, e também nas aulas de Educação Física, quando essas ações lhe são permitidas (ALTMANN, 2015). Segundo a autora, as meninas tentam resistir à dominação masculina por meio de outras atividades que não as esportivas, como jogos musicados ou pular corda, o que reforça a tradição de que o esporte – e mais especificamente o futebol – se tornou um espaço masculino na escola.

Não é difícil de presenciar esse tipo de comportamento relatado pela autora nas aulas de Educação Física. Em situações em que o espaço de aula deve ser dividido, ou nos casos em que o professor opta por dividir o tempo de aula para grupos de meninas e meninos, este último, costuma achar desnecessário e às vezes até injusto que meninas tenham o direito de usufruir do mesmo tempo ou espaço destinado a eles. Esse tipo de atitude demonstra que esses meninos, em geral, percebem a Educação Física como uma disciplina que tem mais utilidade ao público masculino quando comparado ao feminino, e tendo esse pensamento construído, acabam por dificultar ou até mesmo restringir o acesso de meninas à prática da Educação Física.

Todavia, ao analisarmos mais de perto o fenômeno da exclusão, percebemos que, por trás da exclusão por gênero, a discriminação nas aulas é desencadeada também por outros atributos, ou pela falta deles. Em pesquisa realizada com crianças na cidade do Rio de Janeiro, Neíse Abreu apud Altmann (2015) constatou que, ao considerarem as meninas inabilidosas, meninos têm uma predisposição em não aceitar sua participação nos jogos. Porém, quando essas demonstraram possuir habilidade para a prática dos jogos, foram mais aceitas por eles, o que mostra que a discriminação nas aulas se deve mais a uma falta de habilidade do que ao fato apenas de serem mulheres.

Altmann (2015) apresenta resultado semelhante em estudo realizado com estudantes de uma escola da cidade de Belo Horizonte. A autora

identificou que as meninas não eram as únicas excluídas das quadras de futebol durante os recreios, e que o motivo da exclusão não era apenas o fato de serem mulheres, mas também o de serem consideradas mais fracas e menos habilidosas. Esses dois atributos, somados à idade, funcionavam como critérios de exclusão também para meninos, o que formava um emaranhado de exclusões naquele ambiente.

Com o intuito de tentar minimizar a exclusão, e evitar que meninos não deem a oportunidade de as meninas participarem dos jogos formando as famosas “panelinhas”, Altmann (2015) coloca que presenciou a alteração de algumas regras do jogo.

A respeito disso, Louro (1997) pondera que alterar as regras do jogo pode representar uma forma de ajustar o jogo à “debilidade” feminina, mais uma vez se consagrando a ideia de que o feminino é um desvio construído a partir do masculino. Partilhamos da mesma ideia da autora quando diz que, alterar as regras do jogo tornando obrigatória a participação das alunas de forma ativa não significa acabar com o problema da exclusão, uma vez que, não são apenas as meninas que enfrentam esse problema. Diante disso, poderíamos ter situações em que meninos seriam duplamente excluídos, sendo uma vez pela falta de habilidade, e novamente em função das regras modificadas.

COEDUCAÇÃO

O tema sobre separação ou não de meninos e meninas para a prática das aulas de Educação Física escolar é polêmico e, portanto, gerador de muitas dúvidas e divergências de opiniões. Segundo Auad (2004), podemos encontrar registros que identificam as primeiras experiências de escolas mistas por volta de 1870. Até aquele momento, um dos principais argumentos utilizados para a separação de alunos por sexo nas aulas de

Educação Física era em função do já conhecido e frágil discurso que se refere à superioridade dos meninos em termos de capacidades físicas e habilidades motoras sobre as meninas (FREIRE, 1989 apud PEREIRA e DEVIDE, 2008). Porém, segundo relatam Louzada, Votre e Devide (2007), foi a partir dos anos 1990 que o debate sobre a dicotomia misto/separado se intensificou, prevalecendo a defesa das turmas mistas.

Os autores acrescentam ainda que, entre os referenciais que sugerem o trabalho com turmas mistas, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que serve de elemento norteador para muitos professores em suas práticas pedagógicas.

As aulas mistas de educação física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, as relações sociais autoritárias (BRASIL, 1998a, p.42).

Segundo Jesus e Devide (2006), as aulas mistas surgiram no panorama da Educação Física escolar com a justificativa de possibilitar a desconstrução de estereótipos sexuais e a viabilização dos conteúdos para ambos os sexos, de forma igualitária. Porém, compreendemos que a simples “mistura” de meninos e meninas na mesma aula não é o suficiente para que se construam reflexões, igualdade de oportunidades e desconstruções de estereótipos, se não houver uma intervenção docente e orientada nesse sentido.

Autoras como Saraiva (2005), Gomes (2000) e Auad (2004), fazem uma importante diferenciação das aulas mistas e das aulas coeducativas. No entendimento das autoras, as aulas mistas envolveriam apenas questões de distribuição e organização de meninos e meninas de forma conjunta no espaço escolar, isto é, apenas a mistura de meninos e meninas

(DORNELLES; FRAGA, 2009). Já as aulas coeducativas, se caracterizam como uma prática na qual, alunos e alunas tendem a estarem participando juntos das atividades da aula, onde são problematizadas as questões de gênero inerentes às mesmas (JESUS; DEVIDE, 2006).

Sobre a coeducação, Auad ressalta:

Refiro-me à coeducação como um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Tudo isso só será possível mediante a atribuição de igual valor ao feminino e ao masculino, vistos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais (AUAD, 2004, p. 167).

A autora ainda complementa seu ponto de vista esclarecendo que:

A escola mista é um meio e um pressuposto para que haja coeducação, mas não é suficiente para que esta ocorra. Em uma escola mista, a coeducação pode se desenvolver, mas isso não acontecerá sem medidas explicitamente guiadas por parte das professoras e amparo de políticas públicas que objetivem o fim da desigualdade de gênero, no âmbito educacional. A coeducação, assim como a educação para a democracia, só existirá com uma educação adequada e sistematicamente voltada para a sua existência e manutenção (AUAD, 2002-2003, p. 138).

Como abordagem metodológica para a Educação Física escolar, a coeducação contribui para interpretar o esporte e as atividades físicas a partir de uma perspectiva relacional de gênero, trazendo um novo pensar sobre a igualdade de possibilidades visando combater o sexismo, além de libertar alunos e alunas dos preconceitos que determinam o que cada sexo pode ou não vivenciar como prática corporal (JESUS; DEVIDE, 2006).

Autores como Comiotto et al. (1997), Miedzian (1995), Pérez de Lara (1994), Talbot (1993) e Williams (1993 apud Costa e Silva, 2002) sugerem o modelo de coeducação como uma possibilidade de diminuir os preconceitos construídos nas aulas em função das relações que se estabelecem. Porém, ao analisar estudos que procuraram investigar a preferência por modelos de

aula a partir da perspectiva de docentes e alunos, observamos que não existe consenso entre essa população sobre a preferência por esse modelo de aula na prática do dia a dia.

Louzada e Devidé (2004) encontraram respostas favoráveis dos alunos do ensino médio para turmas separadas por sexo. As meninas justificam sua resposta a favor da turma separada devido ao fato de os meninos serem brutos e as discriminarem; enquanto para os meninos, a justificativa é de que, em turmas separadas a intensidade da aula é maior.

Mauro Louzada (2006) avalia as representações de docentes sobre a distribuição de estudantes por sexo na Educação Física escolar e relata que, segundo o grupo de professores/as investigado, as justificativas das aulas separadas são: a diferença de habilidade entre meninos e meninas (localizando as meninas como inferiores aos meninos); maior facilidade para trabalhar conteúdos marcados pelo confronto e pelo contato pessoal e que sejam próprios do universo feminino ou masculino.

Da mesma maneira que encontramos pesquisas a favor das aulas separadas por sexo, encontramos também autores que nos mostram alguns aspectos negativos relacionados a essa separação de alunos. Mauro Louzada (2006) e Cátia Duarte (2003) alegam que a separação traz como consequência a falta de possibilidade com relação às discussões, problematizações e questões de gênero na Educação Física escolar, uma vez que há uma menor incidência de situações geradoras de discriminações por gênero.

No que tange às aulas mistas, encontramos autores que evidenciam, em função das relações desencadeadas pelo convívio de meninos e meninas durante as aulas, a ocorrência de exclusão, ou autoexclusão, principalmente de meninas.

Andrade e Devide (2006) relatam que, um fator relacionado a gênero que interfere, quando meninas estão fazendo aula com os meninos, é a autoexclusão das meninas nas aulas de educação física.

Andrade (2005), ao buscar as representações sociais de alunas do Ensino Médio a respeito de seu autoexclusão nas aulas de Educação Física, identificou a brutalidade dos alunos em relação às alunas como um dos elementos constituintes das representações sociais que contribuíam para a seu autoexclusão das aulas. O resultado nos mostra que nesse caso, o problema não se encontra simplesmente no convívio ou no contato corporal ocasionado durante as atividades, mas sim, na intensidade com que esse contato foi gerado e a forma como foi percebido pelas meninas.

Jesus e Devide (2006) encontraram resultados semelhantes ao de Andrade (2005) em relação ao discurso de alunos/as sobre a atuação dos meninos durante os jogos realizados nas aulas de Educação Física. Segundo os autores, o termo “brutalidade”, palavra mais citada no discurso durante o grupo focal, é notado pelos alunos e alunas, tendo como consequência o desejo delas em não jogarem com eles nas aulas mistas, devido ao medo de se machucarem.

Pelo exposto até aqui, percebemos vantagens e desvantagens nas duas formas de organização de aula, sendo elas separadas por sexo, ou mistas, e acreditamos que a escolha do professor deve estar associada principalmente aos objetivos planejados para a aula.

Entendemos que a Educação Física deve caminhar em busca de uma educação mais democrática, igualitária e inclusiva, e para isto, acreditamos que se faz necessário superar o formato das aulas mistas, predominantes na Educação Física escolar (LOUZADA; VOTRE; DEVIDE, 2008), e adotar o modelo coeducativo, onde se busca a equidade na participação entre os sexos, criando um ambiente que promova a reflexão sobre as questões de

gênero, a fim de minimizar desigualdades, desconstruir estereótipos e evitar a exclusão.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo discorre sobre os procedimentos metodológicos utilizados para responder à questão central da pesquisa, ou seja, “investigar a influência das desigualdades de gênero no processo de autoexclusão de alunas das aulas de Educação Física”. Foi realizada uma investigação para compreender o que pensam, representam e comunicam as alunas a respeito de situações relacionadas às desigualdades de gênero que ocorrem durante as aulas da disciplina Educação Física, para assim, verificar os motivos que levam ao afastamento da prática das aulas.

Para analisar este fenômeno, optou-se por utilizar o método misto (qualiquantitativo), que segundo Giddens (2012) possibilita ter uma compreensão e explicação mais ampla do tema estudado.

Creswell (2007) defende que os métodos mistos combinam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, além de possibilitar o uso de questões abertas e fechadas, com a finalidade de se obter formas múltiplas de dados, contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais. Em relação ao método misto, Minayo e Sanches (1993) afirmam que:

A relação entre o quantitativo e qualitativo (...) não pode ser pensada como oposição contraditória (...) é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

No método misto, o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado (CRESWELL, 2007). Sobre a vantagem de utilizar o método misto em pesquisas, Spratt, Walker e Robison (2004) pontuam que:

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004, p. 6).

Com base nos objetivos, Gil (2002) afirma que a pesquisa pode ser classificada, dentre outras, como descritiva, e esta pode ser utilizada quando se tem a intenção de descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. O mesmo autor complementa que a pesquisa descritiva é aquela tem como principal objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou ainda, estabelecer relações entre variáveis.

Considerou-se útil ainda utilizar o estudo de campo, pois ele permite uma maior profundidade das questões propostas. Envolve diferentes métodos e instrumentos de levantamentos de dados e informações, o que proporciona aos investigadores uma real aproximação com o que se pretende conhecer, além da possibilidade de engrandecer os conhecimentos e fornecer dados da realidade.

No estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade ressaltando a interação entre seus membros. Dessa forma, tende-se a utilizar mais as técnicas de observação do que de interrogação. Basicamente a pesquisa é desenvolvida através de observação direta da realidade daquele grupo estudado, e de entrevistas para obter explicações e interpretações daquele fenômeno (GIL, 2002).

Instrumentos

Para o processo de coleta de dados optou-se por utilizar a técnica de entrevista semiestruturada. A entrevista, segundo Minayo (2009) é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, sendo intermediada e realizada por iniciativa do entrevistador, onde o objetivo é construir informações pertinentes ao objeto de pesquisa.

A entrevista se revela uma estratégia significativa e bastante eficaz na obtenção de dados, como afirmam Ludke e Marli (1986, p.34):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Na entrevista, o entrevistador faz perguntas específicas, mas possibilita ao entrevistado responder em seus próprios termos, a partir do seu ponto de vista e entendimento sobre aquilo que está sendo questionado. Devido a sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade. Normalmente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

Com o intuito de tentar garantir a qualidade, e visando manter uma sequência dos assuntos a serem abordados na entrevista, foi utilizado um guia tópico de discussão previamente construído para nortear o processo. Toda a sessão foi gravada em áudio, e posteriormente, as informações foram transcritas integralmente, sem edições ou cortes, com vistas a preservar todo o conteúdo original captado, além de propiciar uma melhor análise e interpretação dos dados.

Para a análise dos resultados, decidiu-se utilizar neste estudo, como referencial metodológico, a teoria das Representações Sociais, e os instrumentos do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Optou-se por utilizar essas abordagens em função da relação de complementação que uma estabelece com a outra, e da forte identificação entre elas.

Segundo Moscovici (1978), as Representações Sociais são teorias ou ciências coletivas destinadas à interpretação do real. Trata-se de um saber do senso comum, criado e partilhado socialmente, a partir da representação criada por um indivíduo, sobre alguma coisa. A teoria das Representações Sociais se mostra útil quando se busca compreender o pensamento e as condutas de pessoas e grupos, pois permite o entendimento dos sistemas simbólicos que, ao afetar os grupos sociais e as instituições, também influenciam nas interações cotidianas na sociedade como um todo e/ou em determinados segmentos dela (BEGGIATO; SILVA, 2007).

Já o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), é definido por Lefèvre&Lefèvre (2005) como:

Uma forma não matemática nem metalinguística de representar (e de produzir) de modo rigoroso o pensamento de uma coletividade, o que se faz mediante uma séria de operações sobre os depoimentos, que culmina em discursos- sínteses que reúnem respostas de diferentes indivíduos, com conteúdo discursivo de sentido semelhante. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 25).

A proposta de análise do DSC vai além dos depoimentos individuais dos respondentes, pois ela não reduz as ideias e opiniões a variáveis, mas amplia o conteúdo discursivo, de modo a representar o pensamento da coletividade destacada. Esse pensamento representa um sujeito coletivo que pensa e opina sobre um determinado tema (MARINHO, 2015).

Através das falas individuais, a metodologia do DSC permite desvendar os pensamentos, opiniões, crenças e valores de uma coletividade, porém

agrupados em discursos de sentido único. O objetivo é “recuperar e descrever, empiricamente, o que as coletividades pensam sobre tudo aquilo que estão habilitadas, como conjunto de atores sociais a pensar” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 7).

A partir desse material, que primeiro descreve o pensamento e depois o interpreta, é possível entender “por que pensam assim” as coletividades pesquisadas (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 8).

De acordo com Marinho (2015), o enfoque quali quantitativo marca a mudança no cenário das pesquisas de representação social. Antes apenas qualitativas e, por isso, consideradas insatisfatórias pela impossibilidade de generalizar resultados, porém, densamente mais aprofundadas. Por sua vez, as pesquisas quantitativas, cuja característica principal é gerar as quantidades e as distribuições estatísticas das opiniões em uma dada coletividade, não alcançavam os aspectos desejáveis em pesquisas dessa natureza. Na proposta quali quantitativa do DSC, é possível estudar as duas dimensões nas pesquisas de opinião. Isso é possível porque, nessa metodologia, é essencial coletar a opinião dos entrevistados de forma individual, utilizando perguntas abertas que viabilizem a emissão de um depoimento para formar um sujeito coletivo. Desse, obtém-se uma qualidade que, depois de descrita, possa ser quantificada, a fim de aferir o número de compartilhamento de cada uma das opiniões circulantes (Lefèvre; Lefèvre, 2012). Para o registro e processamento dos conteúdos das narrativas, foi utilizado o software DSCsoft.

O DSCsoft é um software utilizado como ferramenta para o desenvolvimento de pesquisas quali quantitativas utilizando o Discurso do Sujeito Coletivo, e é disponibilizado através do site (www.tolteca.com.br).

Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa são entendidos como representantes legítimos, ou seja, pessoas consideradas aptas a dar opiniões, emitir julgamentos, se posicionar e argumentar sobre o problema estudado, exatamente em função do seu envolvimento prático no contexto pesquisado, e com o tema em questão.

Como critérios de inclusão para o estudo, foi utilizada uma seleção intencional, de acordo com os objetivos da pesquisa (LIMA; BUCHER; LIMA, 2004; PIZZOL, 2004; TRAD et al., 2002), pois consideramos que os participantes deveriam ter vivência com o tema a ser discutido, propiciando riqueza na troca de informações, além de serem competentes para posicionar-se diante das temáticas que foram abordadas.

Foram consideradas aptas apenas as alunas que não tinham o hábito de participar das aulas de Educação Física de maneira voluntária, e para identificar essas estudantes, houve um período de observação de cinco aulas para conhecer as alunas que evitavam a participação, determinando assim a amostra e o perfil desejado para participar do estudo.

Após a etapa de observação, a amostra foi constituída por 10 (dez) estudantes do sexo feminino, compreendidas entre a faixa etária de 16 (dezesesseis) e 18 (dezoito) anos, matriculadas em uma Escola Estadual do município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, que cursavam o 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Médio. Com vistas a preservar a Instituição onde foi realizado o estudo, optou-se por não divulgar o nome da mesma.

Com relação ao número de participantes, Minayo (2001) ensina que o critério de representatividade da amostragem na pesquisa qualitativa é diferente da pesquisa quantitativa, pois ele não é numérico. A amostra é considerada suficiente quando ocorre a reincidência de informações ou

saturação dos dados, ou seja, quando nenhuma informação nova é acrescentada pelos pesquisados. Assim, uma amostra ideal é aquela que reflete as múltiplas dimensões do objeto de estudo e que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas definições (MINAYO, 2001).

Comitê de Ética em Pesquisa

Foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa pela Plataforma Brasil, para avaliação, tendo sido aprovado sob o parecer número 1.788.143, os pesquisadores foram autorizados a aplicar o instrumento aos participantes selecionados para o estudo. O projeto atende à Resolução 466/12 do CNS, regulamentação norteadora da ética em pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, além de oferecer um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos responsáveis legais dos participantes da pesquisa, e um termo de assentimento.

Procedimentos de coleta dos dados

O processo de coleta de dados ocorreu durante o período de dois meses, iniciando com o período de observação das aulas, até a fase final da realização de entrevistas. Durante a fase de observação das aulas (que teve duração de cinco semanas), buscou-se analisar o comportamento dos alunos, as diferentes formas de interação e participação na aula, a relação entre a professora e os alunos, os tipos de conteúdos das aulas, além de diagnosticar as manifestações que se caracterizavam como desigualdades de gênero, e de que forma, essas ações eram percebidas e aceitas pelos alunos, e também pela professora.

Logo no primeiro dia de observação, fomos devidamente apresentados pela professora às turmas que iríamos acompanhar durante aquele período, e nesse momento, foi informado que o objetivo era realizar uma pesquisa com alguns alunos que, posteriormente, seriam selecionados e devidamente esclarecidos sobre a forma de envolvimento e participação no estudo.

Após o período de observação (cinco aulas), foram identificadas as alunas que apresentaram o perfil desejado para compor a amostra, e iniciou-se o processo de apresentação da pesquisa e o convite para a participação no estudo. Foram convidadas a participar do estudo um total de 13 alunas, e tão logo foram distribuídos o TCLE com o Termo de Assentimento.

A fase de realização das entrevistas ocorreu nas três semanas subsequentes, sendo realizadas quatro entrevistas na primeira semana, quatro entrevistas na semana posterior, e por último, duas entrevistas. Em função da falta de devolução do TCLE e do Termo de Assentimento devidamente assinados, três alunas que haviam sido previamente selecionadas e convidadas a participar do estudo não participaram da entrevista, e desta forma, a amostra foi finalizada com 10 estudantes.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, dentro da própria escola, e no horário da aula de Educação Física, sempre respeitando o momento em que a professora autorizava a saída dessas alunas da aula, a fim de evitar qualquer tipo de prejuízo ou incômodo às participantes.

Após a realização de todas as entrevistas, ocorreu um último encontro com as entrevistadas, a fim de apresentar todo o conteúdo captado durante a entrevista em forma de texto (transcrições), para que elas pudessem ter acesso ao conteúdo proferido por elas, sugerir possíveis mudanças ou correções nas falas, e finalmente, autorizar a divulgação do material coletado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo pretende apresentar e discutir situações presentes nas aulas de Educação Física, caracterizadas como desigualdades de gênero, e verificar se essas influenciam na decisão de autoexclusão de alunas das aulas. Os resultados encontrados referem-se a uma pequena amostra, e não se pretendem de forma alguma generalizá-los a um universo mais amplo. Porém, ao utilizarmos a técnica do DSC, consideramos os pensamentos e opiniões individuais e reproduzimos um pensamento coletivo, o que gera uma ideia compartilhada de um determinado grupo social, constituindo uma representação social.

Os resultados apresentados a seguir foram traduzidos de forma quali-quantitativa, sendo os qualitativos exibidos sob a forma de DSC, e os quantitativos sob a forma de gráfico. Para facilitar a visualização e compreensão, os resultados e a discussão que se seguem estão organizados ordenadamente por cada questão respondida.

Questão 1. Com relação aos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física, eles te agradam? Por quê?

Resultados Quantitativos

A Figura 1 destaca as ideias centrais surgidas através dos depoimentos dos entrevistados na pesquisa, referente à questão 1, e que ajudaram na composição de cada DSC.



Figura 1. Com relação aos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física, eles te agradam? Por quê?

Resultados Qualitativos

DSC A - Não, pois não gosto de jogos e esportes: .

“Não, eu não gosto. Não me diverte, eu não sinto vontade de fazer. Eu nunca gostei muito de fazer esses jogos, esses esportes. Não me chamam muito a atenção não. Eu nunca me interessei por aula de Educação Física. Nunca gostei de fazer”.

Percebe-se através do DSC que as entrevistadas não gostam e não se interessam pela prática esportiva e pelos jogos oferecidos nas aulas de Educação Física, e o sentimento de desprazer por essas atividades não é recente. Mostram através do discurso que a Educação Física já se apresenta desinteressante há algum tempo, assim como os jogos e esportes.

Daolio (1997) ressalta a respeito do assunto que, o fato de a Educação Física ser na maioria das vezes esportivizada, faz com que as alunas que não gostam de modalidades esportivas se sintam desmotivadas a participar. Talvez, se tivessem a possibilidade de sugerir conteúdos para as aulas,

optassem por atividades mais interessantes e agradáveis, e provocaria uma maior vontade e estímulo para participar das aulas.

Martinelli et al. (2006) revelou em seu estudo que o principal motivo de as alunas não gostarem das aulas de Educação Física é o fato de não gostarem das atividades propostas nas aulas, e dentre as atividades predominantes apareceram os esportes. As alunas apresentaram um descontentamento pelo conteúdo ser apresentado apenas sob a forma de jogo, dessa forma impedindo a vivência de outras atividades e até mesmo da exploração das habilidades que servem de base para as modalidades praticadas. Talvez, se elas tivessem a possibilidade de experimentar e vivenciar outras atividades diferentes dos tradicionais jogos e esportes, apresentariam uma opinião diferente a respeito da Educação Física, e mudariam seu estado de alunas espectadoras para alunas praticantes.

DSC B - Não, pois os conteúdos são repetitivos.

“Não, eu não gosto porque eles são muito repetitivos. Eu já enjoiei de jogar essas mesmas coisas. As meninas sempre escolhem a mesma coisa, sempre é o queimado”.

As entrevistadas ressaltam o fato de os conteúdos serem repetidos com frequência nas aulas, o que acaba por gerar uma desmotivação e desinteresse pela prática. Foi possível perceber ainda que o jogo “queimado” é aquele que mais prevalece na escolha das praticantes do gênero feminino das turmas observadas.

Dos Santos e Nista-Piccolo (2011) ressaltam que no Ensino Médio existe uma grande tendência dos professores de Educação Física em dar continuidade ao trabalho que foi desenvolvido nos anos escolares do Ensino

Fundamental, e com isso, constatamos uma forte influência à oferta dos esportes.

Darido (2004), em pesquisa realizada sobre alunos não praticantes das aulas de Educação Física, concluiu que um dos fatores desencadeantes do afastamento das aulas seria a repetição dos programas de Educação Física, que costumam ser os mesmos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Chicati (2000) reforça que as aulas de Educação Física não são tão motivadoras no Ensino Médio, pois os conteúdos costumam ser sempre os mesmos desde o Ensino Fundamental, sendo o desporto o mais ministrado.

Nos posicionamos a favor de uma Educação Física que ofereça a possibilidade de conhecimento, experimentação e aprendizagem de um maior número de elementos possíveis da cultura corporal do movimento, a fim de que os alunos possam ter uma rica e variada fonte de estímulos, um aprendizado mais amplo, além de criar gosto e identificação por alguma atividade, o que contribuirá para uma menor tendência à desmotivação e autoexclusão da prática da Educação Física Escolar.

DSC C - Não, pois tenho preguiça e desânimo.

“Não me agradam não. Eu não faço porque eu tenho preguiça. Ah, eu fico desanimada de fazer. Eu prefiro mais ficar aqui assistindo, vendo eles fazendo e descansando”.

Acreditamos que a “preguiça” e o “desânimo” apontados pelas alunas podem ser decorrentes dos conteúdos que são oferecidos nas aulas. Ao se tratar de uma atividade não atraente e que não gera prazer ou bem-estar, o indivíduo tende a permanecer de fora dela, principalmente se a sua participação não for obrigatória. Talvez, se essas alunas tivessem a

oportunidade de sugerir conteúdos indicando as atividades que mais lhe agradam, teriam maior estímulo e interesse em participar das aulas.

Uma pesquisa realizada com alunos do Ensino Médio de uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro concluiu que 23,3% dos alunos afirmaram que não participam das aulas de Educação Física por terem preguiça (COSTA, 2006). Ressaltamos a necessidade e importância de diversificar os conteúdos das aulas a fim de que não se tornem chatos e repetitivos e tragam como consequência uma desmotivação e autoexclusão.

DSC D - Não, pois não tenho habilidade.

“Eu não gosto porque aqui na aula a maioria das coisas são mais pra meninos. Aí eu quase não jogo porque eu não sei muito jogar. Eu não sou muito boa pra fazer. Sou ruim jogando”.

Percebe-se no discurso das entrevistadas que elas apresentam uma dificuldade de realizar com êxito as atividades desenvolvidas nas aulas, e por isso, consideram que não possuem habilidade suficiente para os jogos e esportes. Foi possível observar também que existe nelas o pensamento de que as atividades são mais voltadas para o gênero masculino, e que em função disso, a dificuldade de execução se torna ainda maior.

Martinelli et al. (2006) encontraram meninas que justificaram a não participam nas aulas de Educação Física porque não sabem jogar, e por este fato se sentem inibidas em participar e passam a ver como obrigação.

No estudo de Andrade e Devidé (2006), algumas alunas também declararam que não sabiam jogar, e essa falta de habilidade, muitas vezes levava indivíduos a buscarem formas de se protegerem (a autoexclusão) dos

confrontos e possíveis erros que poderiam surgir ao jogarem com os alunos que “sabem jogar”.

Altmann (2015) explica que a diferença de habilidade entre meninos e meninas geralmente é ocasionada pela ausência ou menor tempo de prática desfrutado por elas. Daolio (1995) acrescenta que os fatores culturais de cada sociedade definem e colocam em prática uma construção cultural do corpo, e que a construção cultural do corpo feminino é diferente da do masculino, e os meninos tornam-se mais habilidosos esportivamente do que as meninas.

Altmann (2015) destaca ainda em seu livro a falta de confiança na competência de algumas meninas. A autora explica que esta sensação limita a prática esportiva, além dos espaços físicos ocupados por elas na escola.

Apesar de notarem a diferença de habilidades motoras que se revelam entre meninos e meninas, as entrevistadas não parecem ter a ideia de que essas diferenças são provenientes de fatores culturais e tempo de prática de atividades corporais no cotidiano. Parecem não perceber que a educação dos corpos de meninos e meninas são diferentes e desiguais, e que isto acaba por tornar um gênero mais habilidoso do que outro.

Questão 2. Quais são os conteúdos apresentados com maior frequência nas aulas de Educação Física?

Resultados Quantitativos

A Figura 2 destaca as ideias centrais surgidas através dos depoimentos dos entrevistados na pesquisa, referente à questão 2, e que ajudaram na composição de cada DSC.

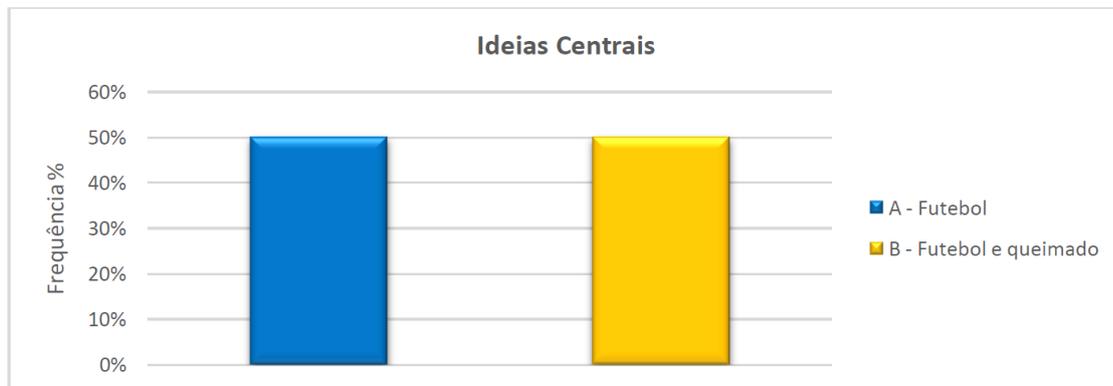


Figura 2 - Quais são os conteúdos apresentados com maior frequência nas aulas de Educação Física?

Resultados Qualitativos

DSC A - Futebol

“Eu acho que é o futebol na parte dos meninos. É o que eu mais vejo. É, o futebol sim, os meninos sempre jogam”.

Metade das entrevistadas relatam que o futebol é o conteúdo que aparece com maior frequência nas aulas de Educação Física. Porém, percebemos através de suas falas, que, apesar de ser uma prática esportiva constante, ela não atende a todos os alunos, sendo privilegiado por essa atividade o gênero masculino, o que ocasiona em sua prática uma separação de gênero.

Viana (2012) afirma que hoje em dia, encontramos em muitas escolas o futebol como fonte principal da Educação Física. E isto se deve, em parte, devido à cultura e outra pela má preparação do professor, que deveria ser criativo e eficiente na apresentação de novos esportes.

Durante observações de aulas realizadas na Escola do Princípio, Corsino e Auad (2012) encontraram o futebol como conteúdo desenvolvido de forma predominante nas aulas de Educação Física.

Silva e Campos (2014) ressaltam que, através de constatações cotidianas ou mesmo de trabalhos de pesquisa, o futebol, enquanto conteúdo da Educação Física escolar, vem sendo tratado na maioria das escolas brasileiras de maneira reducionista. Salientam que, durante as aulas de Educação Física, o futebol acontece apenas no nível da prática (o fazer pelo fazer), desprovido de reflexões teóricas e vivenciado, na maioria das vezes, de maneira sexista, onde é oferecido como atividade apenas ao grupo masculino.

Assim, o grande desafio é democratizar o acesso e a aprendizagem do futebol nas aulas de Educação Física, pensando esse esporte a partir de uma prática que garanta de igualdade de acesso e de oportunidade de participação para ambos os gêneros (ALTMANN, 2015).

DSC B – Futebol e queimado

“Eu acho que sempre se destaca mais para os meninos é o futebol. Os meninos escolhem mais o futebol. E acho que pras meninas é o queimado. Elas escolhem mais o queimado”.

Estudos recentes como os de Fortes et al. (2012) e Silva e Sampaio (2012), realizados em escolas públicas e privadas, com estudantes do Ensino Fundamental (2º segmento) e Ensino Médio, nos mostram que, o conteúdo desenvolvido nas aulas de Educação Física raramente ultrapassa os esportes. Mais do que isto, muitas vezes essa prática se restringe somente aos já conhecidos esportes coletivos tradicionais (como o futebol,

basquetebol, voleibol e handebol), além do queimado, o que acaba por tornar a Educação Física uma disciplina repetitiva e obsoleta.

Faria (2009) identificou que a queimada (jogo popular no Brasil) era foco de muito interesse para as alunas da 5ª e 6ª séries (76,59%) na escola onde desenvolveu sua pesquisa.

Altmann (2015) acredita que uma aula de Educação Física em que recorrentemente meninos jogam futebol e meninas, vôlei ou queimada reproduz a desigualdade de acesso à prática do futebol presente em outras instâncias sociais. Em vez disso, trabalhar pedagogicamente com essa modalidade com meninas amplia seus conhecimentos e habilidades, desconstrói a equivocada e, por vezes, ainda presente percepção de incompatibilidade entre feminilidade e futebol.

Questão 3. Por que você acha que esses conteúdos são os que mais se repetem nas aulas?

Resultados Quantitativos

A Figura 3 destaca as ideias centrais surgidas através dos depoimentos dos entrevistados na pesquisa, referente à questão 3, e que ajudaram na composição de cada DSC.

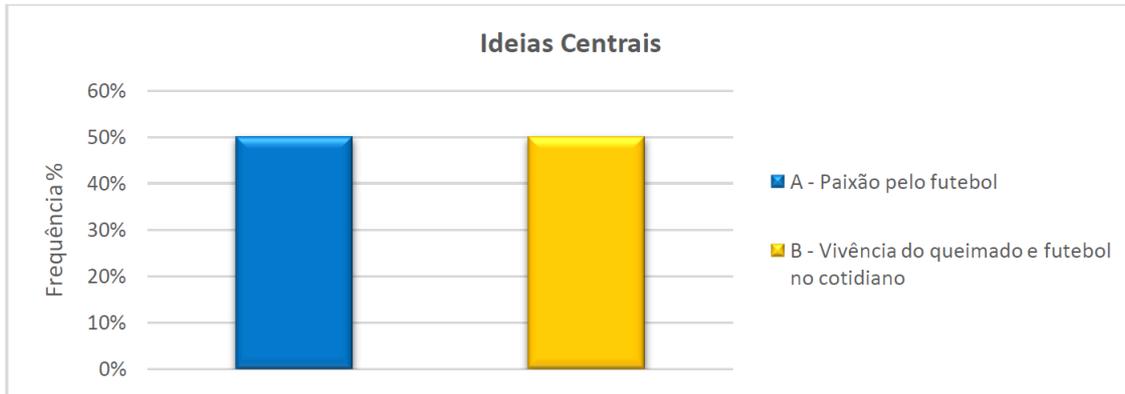


Figura 3 - Por que você acha que esses conteúdos são os que mais se repetem nas aulas?

Resultados Qualitativos

DSC A – Paixão pelo futebol

“Porque eles gostam muito disso. Eles parecem que só conhecem isso. Eles adoram, independente de outros esportes. É o esporte que eles mais gostam. Eles têm uma paixão por isso, uma fixação pelo futebol. É o que eles sempre pedem. Eles priorizam o futebol. Pra eles, futebol é vida”.

Sabemos que o futebol é um esporte muito popular em nosso país, sendo passado de geração em geração, e praticado por pessoas de diversas faixas etárias, além de diferentes classes sociais e econômicas. Essas influências e popularidade chegam também à escola, onde o futebol se torna muito solicitado pelos alunos nas aulas de Educação Física.

Os resultados encontrados na questão anterior vão ao encontro de Cantarelli e Rossi (2013), que pesquisaram quais eram os conteúdos preferidos das aulas de Educação Física. Dentre os conteúdos citados nas

respostas dos alunos, destacou-se o futebol, seguido do jogo queimada. Os autores tentam justificar essa preferência pelo futebol na escola afirmando que este é considerado um fenômeno social que retrata e expressa a sociedade brasileira. Essa constatação dos autores parece se confirmar no DSC, através das expressões “paixão”, “fixação” e “futebol é vida”, citadas pelas alunas.

DSC B – Vivência do queimado e futebol no cotidiano

“Ah, eu acho que é porque os meninos gostam de futebol desde muito cedo. Desde criança é um gosto assim, da maioria dos meninos. Acho que o futebol é mais predominante na vida dos meninos, por causa da vivência da rua. Eles brincam disso e acabam trazendo pra escola. Ficam jogando direto na rua, diariamente, aí chega na escola eles querem continuar jogando mais e mais. O queimado eu acho que é porque foi o que a gente mais aprendeu e sempre jogou mais na Educação Física. Até nas outras séries. É o que elas sabem jogar melhor. Elas gostam também. Até na rua elas jogam... algumas”.

Mais uma vez podemos identificar na fala das entrevistadas a ideia de que o futebol é uma prática presente na vida dos meninos desde os primeiros anos de idade, e que o interesse por essa atividade é praticamente unânime entre o gênero masculino, principalmente em função do costume de sua prática no cotidiano. No que se refere ao queimado, foi possível perceber que se trata de um jogo bastante presente nas aulas de Educação Física desde as séries escolares anteriores, e essa prática sucessiva possibilitou às

meninas um melhor aprendizado e aperfeiçoamento nesta modalidade de jogo quando comparado a outros.

Sobre o contato e prática precoce dos meninos com o futebol, Altmann (2015) destaca a fala de uma professora entrevistada em sua pesquisa onde cita que “[...] os meninos, desde quando se entendem como homem, estão com bola no pé [...]”. Devido ao amplo acesso e o costume à prática do futebol no cotidiano, meninos costumam chegar à escola com maior interesse e melhor nível de prática e habilidade quando comparado às meninas. Além disso, através da sua prática, constituem-se também identidades masculinas, quando os comportamentos associados à masculinidade são ressaltados através de brigas, empurrões, choques e palavrões.

A exaltação desses modos masculinos (ou que na sociedade/cultura são associados à masculinidade) permite que o futebol seja visto não só como específico para a sociabilidade dos homens, mas também como “proibido” para as mulheres (FARIA, 2009).

Questão 4. Na sua opinião, meninos e meninas realizam as atividades das aulas com a mesma eficiência, ou um grupo se sobressai mais do que o outro?

Resultados Quantitativos

A Figura 4 destaca as ideias centrais surgidas através dos depoimentos dos entrevistados na pesquisa, referente à questão 4, e que ajudaram na composição de cada DSC.

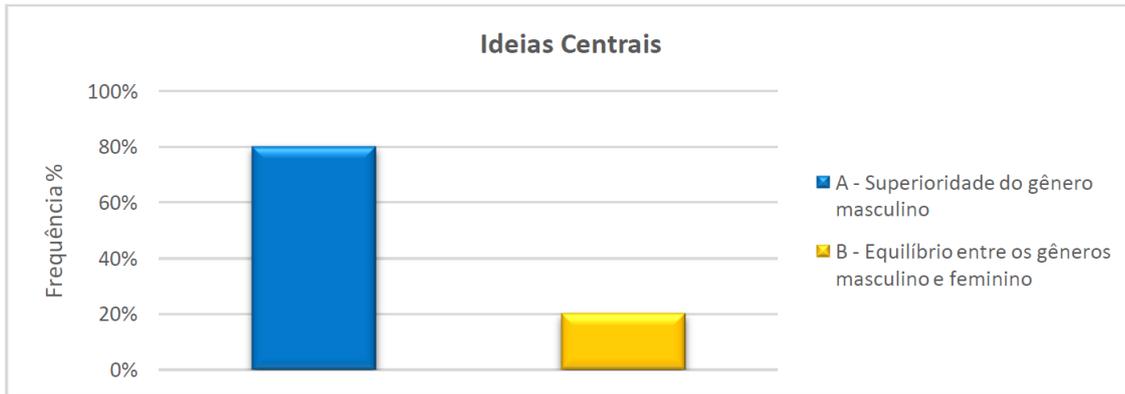


Figura 4 - Na sua opinião, meninos e meninas realizam as atividades das aulas com a mesma eficiência, ou um grupo se sobressai mais do que o outro?

Resultados Qualitativos

DSC A – Superioridade do gênero masculino

“Eu acho que os meninos costumam ser melhores do que as meninas. Eles fazem melhor. Eu acho que eles jogam melhor, eles se sobressaem, são melhores”.

Percebemos que houve quase um consenso entre as respostas dos participantes, que demonstraram acreditar que existe uma superioridade do gênero masculino em relação ao feminino, quando se trata de comparação da eficiência na realização de atividades nas aulas de Educação Física.

Daolio (1997) descreve a atitude de uma de suas alunas em uma aula de Educação Física, que se denomina “anta” ao se sentir incapaz de receber um saque em uma partida de voleibol. Segundo o autor, a utilização dessa expressão se deu em função de uma comparação de seu desempenho motor (nesse caso inferior) em relação aos meninos. No entanto, não há evidências que garantam aos meninos uma superioridade

em termos de habilidade em relação às meninas, ou vice-versa, pois, se se tratasse talvez de uma atividade de dança, por exemplo, as meninas teoricamente apresentariam vantagens em relação aos meninos.

Corsino e Auad (2012) relatam que, durante um aquecimento de uma aula, ao observar a forma como os colegas estavam executando, uma menina chamou a atenção: “Nossa, os meninos estão piores do que as meninas hein!” Essa fala proferida pela menina exemplifica como há interiorizado na maioria delas um pressuposto de que os meninos são melhores na realização de exercícios físicos, e quando o seu desempenho não corresponde à expectativa, não deixa de ser notado pelos estudantes.

DSC B – Equilíbrio entre os gêneros masculino e feminino

“Eu acho que depende do dia, do jogo, eu acho que é meio equilibrado sim, igual”.

Apenas 20% das entrevistadas acreditam que, em geral, o desempenho de meninos e meninas ocorre de maneira equilibrada, pois em algumas aulas, e dependendo do jogo, as meninas conseguem realizar as atividades com eficiência igual, ou semelhante à dos meninos.

Corsino e Auad (2012) também não encontraram diferenças consideráveis no rendimento de meninos e meninas durante uma aula de “atletismo”, na Escola do Princípio. Houve diversos momentos em que meninas venciam os meninos até com certa facilidade, fato que proporcionava grande equilíbrio nas relações de gênero daquelas práticas.

São poucos os estudos que mostram um equilíbrio de rendimento entre meninos e meninas quando se trata de comparação em atividades esportivas nas aulas de Educação Física. Acreditamos que, se essas diferenças reveladas não forem levadas à reflexão ou debatidas, contribuirão para a

reafirmação da ideia de que o gênero masculino apresenta superioridade em relação ao feminino no que diz respeito às atividades esportivas, simplesmente por determinantes biológicos, e os condicionantes culturais permanecerão mais uma vez esquecidos e sem receber a devida importância da sociedade.

Questão 5. Por que você acha que existe diferença de desempenho entre meninos e meninas?

Resultados Quantitativos

A Figura 5 destaca as ideias centrais surgidas através dos depoimentos dos entrevistados na pesquisa, referente à questão 5, e que ajudaram na composição de cada DSC.

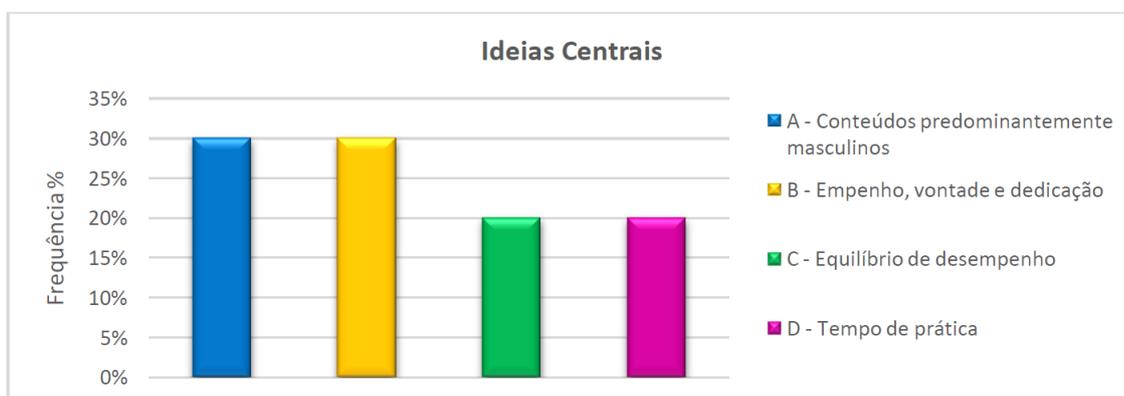


Figura 5 - Por que você acha que existe diferença de desempenho entre meninos e meninas?

Resultados Qualitativos

DSC A – Conteúdos predominantemente masculinos

“Porque eles são homens. Acho que tudo é mais voltado pra eles quando se trata de Educação Física. A maioria dos exercícios é pra eles. Eles são mais fortes, mais rápidos, aí acaba sendo mais fácil pra eles do que pra gente, eles se saem melhor. É mais coisa de menino do que de menina”.

Os resultados demonstram que existe uma forte associação entre a Educação Física e o universo masculino de acordo com o pensamento das entrevistadas. Elas parecem também enxergar e aceitar isso como algo natural, típico e comum da disciplina, pois em nenhum momento durante a entrevista mostraram insatisfação ou manifestaram algum tipo de discordância em relação aos conteúdos e a forma como são apresentados e oportunizados aos gêneros nas aulas.

Para elas, as atividades desenvolvidas nas aulas privilegiam e são mais facilitadas para o gênero masculino. Além disso, meninos são portadores de características como “força” e “rapidez”, o que para elas, contribui para o sucesso na realização das atividades propostas.

Duran (1999) acrescenta que, a esportivização da Educação Física tem como consequência a masculinização desta atividade. Para a autora:

Ao converter-se o esporte no conteúdo principal da Educação Física, faz-se com que esta disciplina seja discriminatória e sexista, já que o esporte tem-se caracterizado como uma atividade própria dos homens e um meio para reforçar e mostrar sua "virilidade" (DURAN, 1999, p. 88).

Ao reconhecer a Educação Física como uma prática voltada para o gênero masculino, meninas não se veem como pertencentes àquele ambiente, e muito menos como protagonistas dos jogos e atividades. Essas

condições prejudicam ainda mais a tentativa de buscarem reverter tal situação, e agir em busca de conquistar seu espaço e participar de maneira mais frequente e efetiva das aulas de Educação Física.

DSC B – Empenho, vontade e dedicação.

“Eu acho que é porque muitas meninas têm assim... mais frescura, mais preguiça. Os meninos não. Eles fazem com mais vontade, são mais dedicados pra isso, vão com mais força. Eles ficam nervosos com o futebol. Eles jogam com tudo, e isso acaba sendo melhor pra eles”.

O DSC mostra a diferença com a qual, meninos e meninas se dedicam e realizam as atividades. Características como “frescura” e “preguiça” foram atribuídas ao gênero feminino. Já para os meninos, as qualidades “vontade”, “dedicação” e “força” foram destacadas. No entendimento das meninas entrevistadas, essa diferença na forma de se dedicar à atividade é determinante para resultar em maior eficiência e melhor desempenho nas atividades e jogos.

Diferenças significativas de gênero na forma de participação também foram observadas por Carolina Souza (2009), onde meninos expressavam maior investimento no desempenho esportivo, enquanto parte significativa das meninas cuidava da aparência física. Segundo a autora, certo dia, uma aluna jogava futebol munida de um espelho no bolso, utilizado para arrumar o cabelo em momentos de pausa no jogo.

Para Altmann (2015), ainda que não seja possível uma generalização dessa postura, a atenção dispensada por algumas meninas à aparência do seu corpo se sobressai ao investimento no jogo e na aquisição de habilidades corporais para obter eficiência no esporte.

Jacó (2012) também observou diferença na forma de participação entre meninos e meninas em aulas de Educação Física. Enquanto algumas pessoas adotavam posturas ativas durante as aulas, outras, embora estivessem em quadra, não entravam no jogo ou o faziam de forma bastante limitada, sem atuar de modo efetivo, e as meninas eram maioria nessa situação.

DSC C – Equilíbrio de desempenho

“Acho que não existe muita diferença não. Depende da atividade. Tem vezes que eles ganham, tem vezes que as meninas ganham”.

As mesmas participantes que responderam na questão anterior que acreditavam na existência de um equilíbrio de desempenho na realização de atividades e jogos entre meninos e meninas, voltaram a reafirmar essa ideia.

DSC D – Tempo de prática

“Porque as meninas quase não jogam, não fazem aula, são mais lentinhas, mais na delas, preguiçosas. Os meninos não, eles já fazem isso no cotidiano deles, quase todo dia, sempre tão jogando bola, participam da aula, eles praticam mais. E as meninas não, só na escola mesmo, e muito mal”.

A diferença de tempo destinada à prática de atividades físicas/esportivas por meninos e meninas também foi ressaltada por algumas entrevistadas. Na visão delas, os meninos costumam participar com maior

frequência de atividades corporais, seja dentro da escola ou fora dela, o que contribui para a diferença de desempenho entre os gêneros durante as atividades e jogos.

O pensamento das entrevistadas é confirmado pelo estudo de Altmann et al. (2011), onde constatou que, enquanto meninos praticam esportes ou outra atividade física em média 3,4 dias na semana, meninas o fazem 2,6 dias. A autora acrescenta que, a prática de esportes e outras práticas corporais são menos frequentes e regulares para meninas do que para meninos, o que ocasiona em oportunidades de aprendizagem mais restritas, e vão transformando ao longo do tempo um sexo mais habilidoso do que o outro, em termos motores. Ainda assim, parece difícil para algumas pessoas perceber que essas diferenças motoras se devem muito mais às questões culturais do que aos fatores biológicos, e continuam a usar essa menor habilidade para justificar a “inferiorização” da mulher em relação ao homem.

A autora acrescenta ainda que, ao considerarmos que a prática de esportes e outras práticas corporais são menos frequentes e regulares para meninas do que para meninos, podemos concluir que as oportunidades de aprendizagem a elas são mais restritas (ALTMANN, 2015).

Questão 6. Durante as aulas de Educação Física, podem ocorrer em alguns momentos um contato corporal entre os alunos. Quando este contato corporal ocorre com um menino, você se sente incomodada ou constrangida de alguma maneira?

Resultados Quantitativos

A Figura 6 destaca as ideias centrais surgidas através dos depoimentos dos entrevistados na pesquisa, referente à questão 6, e que ajudaram na composição de cada DSC.

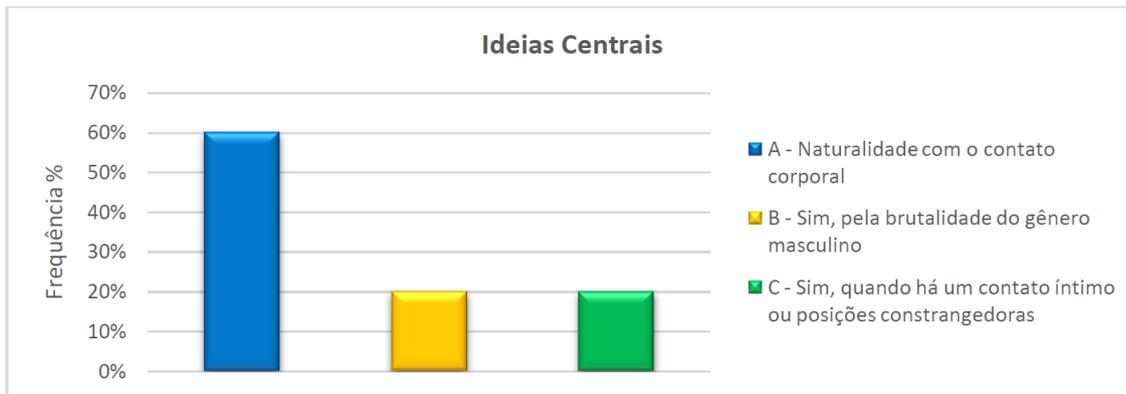


Figura 6 - Durante as aulas de Educação Física, pode ocorrer em alguns momentos um contato corporal entre os alunos. Quando este contato corporal ocorre com um menino, você se sente incomodada ou constrangida de alguma maneira?

Resultados Qualitativos

DSC A – Naturalidade em relação ao contato corporal

“Não, não me incomoda não. Pra mim é tranquilo porque eu conheço a maioria e me dou muito bem com todo mundo. Eu não tenho vergonha de fazer alguma atividade com um menino. É normal, como se fosse com as meninas”.

A maior parte das entrevistadas recebem o contato corporal com o gênero oposto como algo natural, proveniente das relações sociais, e que isso não é motivo para inibir ou impedir a sua participação na aula. Foi relatado que ainda existe um bom relacionamento interpessoal entre meninos e meninas, assim como, entre alunos do mesmo gênero.

Acreditamos na hipótese de que o problema não se encontra simplesmente no convívio ou no contato corporal ocasionado durante as atividades, mas sim, na intensidade com que esse contato pode ser gerado e suas possíveis consequências.

DSC B – Sim, pela brutalidade do gênero masculino.

“Dependendo do tipo de contato e da atividade, pode incomodar sim. Os meninos podem acabar machucando as meninas. Eles jogam muito forte. Esbarram com força nos outros. Às vezes até caem. Tem que ter cuidado”.

Mais uma vez, a expressão “força” foi mencionada como uma característica do gênero masculino. No entendimento das meninas, os meninos se dedicam com tanta vontade aos jogos, e o levam tão a sério, que podem acabar tendo o descuido de machucar os demais envolvidos na atividade, independente deste outro, ser do gênero feminino ou masculino. O discurso ainda reforça a competitividade e o desejo de vencer presente nos meninos, o que mostra que a Educação Física se apresenta com um caráter competitivo e que preza pela vitória e rendimento.

Resultados parecidos foram encontrados na pesquisa de Louzada e Devide (2004), onde meninas justificam sua preferência por turmas separadas por sexo devido à brutalidade dos meninos, e pelo fato desses, as discriminarem; enquanto os meninos compartilham da mesma ideia, mas justificam sua resposta com o argumento de que, em turmas separadas, é possível atingir uma intensidade maior na aula.

Andrade (2005), ao investigar as representações sociais de alunas do Ensino Médio a respeito de seu autoexclusão nas aulas de Educação Física,

descobriu que, a brutalidade dos alunos sobre as alunas era um dos fatores que contribuíam para a seu autoexclusão das aulas.

Jesus e Devidé (2006) encontraram resultados semelhantes ao de Andrade (2005) no que diz respeito à opinião de alunos/as sobre o comportamento dos meninos durante a prática dos jogos que aconteciam nas aulas de Educação Física. Segundo os autores, o termo “brutalidade”, foi a palavra citada com maior frequência por meninos e meninas no discurso durante o grupo focal, o que acarretou na desistência delas de jogar juntamente com eles nas aulas mistas, devido ao receio de se machucarem.

Para Corsino e Auad (2012), é comum as meninas não deixarem os meninos participarem do futebol ou se recusarem a participar de outras atividades de forma misturada por alegarem que eles são agressivos e as machucam.

DSC C – Sim, quando há um contato íntimo ou posições constrangedoras.

“Sim. Tem algumas atividades e exercícios que precisam ter um contato muito próximo. Se não for um menino que você tem muita intimidade e confiança, pode ser difícil. Tem algumas posições também que são estranhas pras meninas”.

Percebe-se que algumas atividades ou situações desencadeadas no cotidiano das aulas podem trazer um contato corporal mais próximo entre os estudantes, e essa situação pode gerar um certo desconforto e até mesmo inibir a sua forma de participação na aula. Notamos pelo discurso das entrevistadas, que essa dificuldade, quando ocorre, é através da interação com uma pessoa do gênero oposto.

Devemos considerar ainda, o desconforto gerado por algumas posições corporais (classificadas por elas como “estranhas”) exigidas durante a execução de certas atividades, e que podem, segundo as entrevistadas, deixar em evidência determinadas partes do corpo, e gerar vergonha e constrangimento pela exposição.

Questão 7. Se sente envergonhada de realizar as atividades na frente dos meninos por algum motivo (questões de habilidade, desempenho, corpo, uniforme escolar)?

Resultados Quantitativos

A Figura 7 destaca as ideias centrais surgidas através dos depoimentos dos entrevistados na pesquisa, referente à questão 7, e que ajudaram na composição de cada DSC.



Figura 7 - Se sente envergonhada de realizar as atividades na frente dos meninos por algum motivo (questões de habilidade, desempenho, corpo, uniforme escolar)?

Resultados Qualitativos

DSC A – Indiferença à exposição junto aos meninos

“Não me sinto envergonhada não, eu fico tranquila. Eu já tô acostumada com isso. Eu não ligo porque se eles me zoarem eu vou zoar eles de volta. Antes eu não lidava nada bem com isso, hoje em dia eu já não ligo não”.

Ao analisar esse discurso, identificamos que é legítima a ocorrência de comentários e/ou críticas de meninos em relação às meninas no cotidiano das aulas de Educação Física. Porém, apesar dessas ocorrências, notamos que metade das entrevistadas já superou esse tipo de conduta e reage com conformação a esse tipo de manifestação advinda dos meninos. Este é um ponto que merece destaque. Parece difícil hoje em dia recebermos elogios por atitudes positivas, enquanto o emprego de termos depreciativos passou a ser uma prática comum, o que demonstra uma diminuição de tolerância, respeito ao próximo e companheirismo.

DSC B – Sim, pela falta de habilidade.

“Me sinto sim, porque tem meninos que gostam de sacanear. Eles ficam zoando, debochando, e eu não gosto dessas brincadeiras, eu não acho legal, acho sem graça. Eles sacaneiam às vezes porque a gente erra ou não consegue jogar direito. Às vezes incomoda um pouco”.

A falta de habilidade de alguns alunos nas aulas de Educação Física, muitas vezes se torna motivo para zoação, críticas e deboche. Essa é a representação social de algumas entrevistadas. Elas enxergam que esse tipo ação é protagonizada por meninos, que muitas vezes, fazem questão de

evidenciar o erro ou a dificuldade de jogar do outro, o que acaba por gerar um incômodo e pode inibir a participação de alunos que se encontram nessa situação.

A respeito desse assunto, Altmann (2015) avalia que durante as aulas de Educação Física observadas, a constante situação de vigilância dos alunos não permitia que um passe de bola errado ficasse despercebido, parecendo ter como eco risadas, comentários ou xingões. A fim de evitar tais constrangimentos, várias pessoas preferiam não se expor ao erro, excluindo-se do jogo.

Casos de *bullying* também vem sendo encontrados e destacados na escola, e na Educação Física. Aguiar (2013) aponta que esse tipo de agressão desmotiva muitos escolares, pois muitos deixam de participar das aulas de Educação Física devido ao medo dos colegas, por não ter uma habilidade esportiva considerada satisfatória para realizar com sucesso as atividades e jogos presentes nas aulas.

No estudo de Paiano (2006), as atitudes negativas dos colegas surgiram como o grande vilão e o principal responsável pela não participação dos alunos na Educação Física. Essas manifestações ocorreram por meio de comentários desagradáveis, gozações, humilhações ou agressões, voluntárias ou involuntárias. Identificamos atualmente uma frequência desse tipo de manifestação no ambiente escolar. Muitas vezes, o aluno que sofreu gozação passa a fazer com os colegas o mesmo que fizeram com ele. Apesar da tentativa de reação de defesa, esse tipo de resposta acaba por gerar uma repetição e propagação do mesmo ato condenado.

Diante dessas situações, o professor deve estar atento e desempenhar seu papel de educador para não permitir que as aulas se transformem num ambiente propício para ofensas e acusações, além de aproveitar para conscientizar e discutir a questão da violência não apenas nas aulas, mas, também na sociedade.

DSC C – Sim, por questões ligadas ao corpo.

“Às vezes sim, porque tem alguns meninos que ficam de olho no nosso corpo, reparando muito, e isso dá vergonha. Às vezes até ficam de “palhaçada” e fazem brincadeira falando alto no meio da turma pra todo mundo ouvir”.

A exposição do corpo ainda se apresenta como um fator inibidor, e que causa vergonha para algumas meninas nas aulas de Educação Física. Isso porque, alguns meninos tendem a olhar para os corpos femininos de forma diferenciada, não de maneira natural, e essas ações são percebidas por elas, que muitas vezes sentem vergonha. Além da observação, presencia-se em alguns momentos o pronunciamento de alguns comentários (denominados por elas como “palhaçada”) entre os colegas, ou até mesmo em tom alto no meio de toda a turma.

Atualmente, os jovens estão expostos a uma cultura da “corpolatria” e não escapam às cobranças com o corpo e sua forma. Sendo a Educação Física, uma disciplina que tem como objeto de estudo o corpo em movimento, investigar o corpo no contexto escolar e de maneira mais aprofundada nas aulas de Educação Física, a partir do ponto de vista dos adolescentes, torna-se um campo extremamente útil a fim de conscientizar seus discentes de modo a serem críticos sobre os ideais de corpos valorizados na contemporaneidade, além de respeitarem diferenças, o próprio corpo e o corpo do outro.

Robyne Garret (2004) apud Altmann (2015) aponta que:

Um particular desafio para a Educação Física [é] encontrar maneiras de empoderar meninas e jovens mulheres a sentirem-se mais confiantes e habilidosas ao usarem seus corpos em vez de

constrangidas por formas restritivas de padrões corporais de gênero (ROBYNE GARRET, 2004, p.235).

Porém, sabemos que não é tarefa fácil para o professor de Educação Física conseguir desconstruir ideia (ou desnaturalizar) os estereótipos corporais já construídos e disseminados na contemporaneidade.

Questão 8. Durante as aulas de EF, é possível observar o pronunciamento de apelidos e/ou xingamentos entre os estudantes. Quem pratica essas ações com maior frequência (meninos ou meninas) e quem são os mais “agredidos”?

Resultados Quantitativos

A Figura 8 destaca as ideias centrais surgidas através dos depoimentos dos entrevistados na pesquisa, referente à questão 8, e que ajudaram na composição de cada DSC.



Figura 8 - Durante as aulas de Educação Física, é possível observar o pronunciamento de apelidos e/ou xingamentos entre os estudantes. Quem pratica essas ações com maior frequência (meninos ou meninas) e quem são os mais "agredidos"?

Resultados Qualitativos

DSC A – Meninos, e agredem meninos e meninas

“Na minha opinião, os meninos fazem mais do que as meninas. Eles fazem com todo mundo. Fazem entre eles e com as meninas. Quando tem que zoar, eles zoam todo mundo. Não fazem de maldade eu acho, é mais por questão de brincadeira mesmo. Ninguém leva tão a sério, não é bullying. As meninas também fazem, mas é mais difícil. Eles fazem com mais frequência”.

Os resultados apontam que os meninos são os maiores protagonistas no que diz respeito ao pronunciamento de apelidos e xingamentos durante as aulas. Foi possível identificar também, que essas ações são cometidas com diversos alunos, independente do gênero. É importante destacar a percepção das entrevistadas em relação aos apelidos construídos e direcionados aos colegas. Para elas, trata-se mais de uma espécie de brincadeira, e não costuma ser levado tão a sério entre os estudantes. Elas diferenciam essa ação da agressão conhecida hoje como “bullying”, e comentam que meninas também praticam às vezes, porém com uma frequência bem menor.

Altmann (2015) ilustra o comportamento observado em alunas que comentavam sobre uma situação ocorrida durante a aula de Educação Física. Ela destaca que xingões e gozações eram comuns na escola observada, e essas atitudes eram consideradas tão masculinas que, durante uma conversa onde Leidiane fazia queixas e reclamações sobre esse tipo de comportamento, não tendo ouvido direito, Daviane logo pressupôs que

meninos a haviam xingado. Esta precisou enfatizar que meninas a xingaram, e não os meninos.

O exemplo destacado no livro demonstra que existe certa naturalidade e aceitação a esse tipo de conduta quando praticada pelo gênero masculino. A surpresa reside quando o responsável trata-se de uma menina. Parece ainda incomum associar esse tipo de manifestação ao gênero feminino, tanto dentro da escola, quanto fora dela.

Em outra passagem do livro, Altmann (2015) conta que certa vez, um aluno que costumava participar das atividades sempre com as meninas, ouviu dos meninos a seguinte expressão: “Ah, isso aí é brincadeira de “muiezinha”. A autora explica que, ao considerar a atividade “de muiezinha”, além de confiná-la ao universo feminino, dava-lhe um tom pejorativo, pois, a palavra “mulher” no diminutivo e o fato de dizê-la de forma propositadamente errada desvalorizavam a brincadeira e as próprias mulheres.

DSC B – Meninos, e agridem mais as meninas.

“Os meninos. Acho que eles fazem mais com as meninas. Porque eles são mais unidos, e não zoam muito entre eles. Eles gostam de se juntar é pra zoar os outros. Nesse caso as meninas. Eles adoram implicar com as meninas. Na hora do jogo, eles xingam direto. Mas coisa de apelido, é mais com as meninas que eles gostam de fazer”.

A linguagem é um campo de construção do gênero; ela “não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (Louro, 1997, p. 65).

A respeito de manifestações voltadas ao gênero feminino, Corsino e Auad (2012) comentam que, certo dia, alunos formaram equipes e jogaram

um time misto contra uma equipe só de meninas. Quando houve erros por parte da equipe feminina, eles não passavam despercebidos pelos meninos, que faziam comentários depreciativos sobre elas.

Thorne (1993) afirma que zombarias provocam a separação de meninas e meninos, e gozações tornam arriscadas as interações entre gêneros, aumentando a distância entre meninas e meninos e marcando fronteiras entre os gêneros.

Corsino e Auad (2012) relatam que as violências de gênero na Escola do Princípio aconteciam com mais frequência entre meninas e meninos e, às vezes, entre meninos e meninos ou entre meninas e meninas. Entre turmas mistas, era comum aparecerem conflitos, o que resultava na saída de meninas da atividade reclamando da agressividade exacerbada dos meninos, que poderia machucá-las, além empurrões e xingamentos.

Silva e Devede (2009) nos mostram, a partir de resultados de seu estudo que, as principais metáforas discriminatórias utilizadas por alunos para excluir colegas das aulas de Educação Física, são aquelas que se relacionam com diversas categorias como: nível de habilidade motora, raça/cor, origem, identidades (sexual e de gênero), capacidade intelectual, características físicas e características pessoais. No que tange à categoria identidades (sexual e de gênero), os termos mais utilizados pelos discentes a fim de excluir seus colegas foram: “veadinho” e menina. A escolha dos termos selecionados pelos discentes para agredir os colegas apresentam relação ou significados que os relacionam ao sexo feminino, e isso nos leva a crer que, na concepção deles, uma maneira de inferiorizar o outro é compará-lo ao sexo feminino.

Tudo isso nos leva a crer que, no dia a dia das aulas de Educação Física, são legítimos os apelidos e xingamentos. O que se observa, é que essas ações se manifestam principalmente quando ocorre um erro cometido por alguém durante uma atividade (que não passa despercebido), o que

acaba por gerar uma necessidade de evidenciar o erro e criticar aquele que o executou. Sendo as meninas, aquelas que costumam apresentar maiores dificuldades e erros durante a execução das atividades, elas acabam por ser as maiores vítimas das agressões verbais (palavrões e xingamentos) cometidas.

Questão 9. Os meninos apresentam atitudes discriminatórias (machistas) durante as aulas? De que forma eles manifestam essas ações “machistas”?
Resultados Quantitativos

A Figura 9 destaca as ideias centrais surgidas através dos depoimentos dos entrevistados na pesquisa, referente à questão 9, e que ajudaram na composição de cada DSC.

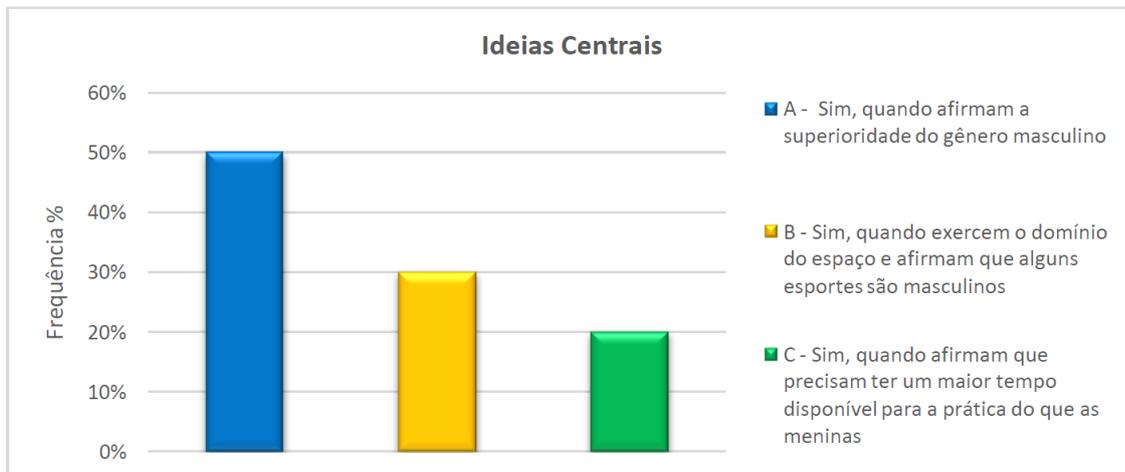


Figura 9 - Os meninos apresentam atitudes discriminatórias (machistas) durante as aulas? De que forma eles manifestam essas ações "machistas"?

Resultados Qualitativos

DSC A – Sim, quando afirmam a superioridade do gênero masculino.

“Eu acho que eles consideram as meninas piores do que eles, porque sempre que tem que separar time, eles escolhem elas por último. Eles se juntam porque acham que assim são mais fortes. Eles acham que só eles sabem jogar bola, só eles sabem fazer esporte, que eles são os melhores. Elas não podem nem errar, porque eles logo colocam a culpa nelas. Eles logo criticam. Como se eles não errassem também. Acham que as meninas têm que ficar sentadas olhando, que a gente não sabe fazer nada”.

É percebido que os meninos acreditam ter uma superioridade de desempenho quando se trata da prática de jogos. Diante dessa crença de “superioridade” masculina, e em busca de se ter um melhor desempenho e resultado nos jogos e atividades, os meninos procuram se unir nas mesmas equipes ou times, e selecionar as meninas apenas quando se esgotam todas as oportunidades de escolha masculina. Observa-se também que, erros e falhas são percebidos de maneiras diferentes por meninos. Quando esses são cometidos por pessoas do gênero feminino, eles são associados a uma incompetência e falta de capacidade, algo característico das meninas, pelo simples fato de serem biologicamente mulheres. Já quando esses são cometidos por eles, existe uma maior tendência à aceitação e tolerância.

Corsino e Auad (2012) observaram que, os(as) alunos(as) aceitam pessoas de outro sexo nas atividades, mas, ainda assim, ao perceberem algum erro por parte das meninas, referem-se a elas com palavras que representam as hierarquias de gênero estruturadas em nossa sociedade, como foi o caso de uma aula em que uma menina estava jogando futebol com os meninos e apresentava um nível de habilidade motora equivalente à dos meninos, mas, ao tentar chutar a bola e furar, um menino do mesmo time

ficou indignado, dizendo em alto tom para seus colegas: “Eu não falei, a culpa é de vocês, que colocam menina no time”.

Esse menino apenas correspondeu ao discurso que se apresenta de diferentes formas em nossa sociedade. Nesse momento, foi conveniente utilizar-se deste discurso para justificar sua vontade de não haver meninas no mesmo espaço que ele, além de aproveitar para reforçar a superioridade do gênero masculino.

Em estudo realizado por Barbosa (2012), as diferenças biológicas foram apontadas como motivadoras pela preferência por separação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, em função da superioridade das habilidades masculinas.

O autor afirma ainda que, percebe-se uma cultura machista na escola através da esportivização da Educação Física, onde se direciona as atividades apropriadas a cada sexo, em que para os meninos, a ênfase é dada à prática do futebol.

Ao direcionar a Educação Física para o esporte, com vista à obtenção de bons resultados e rendimentos, onde força e competitividade se tornam elementos essenciais, meninas sentem-se em desvantagem em relação aos meninos, o que acaba por gerar um ambiente onde elas são excluídas ou se autoexcluem, além de contribuir para reforçar os estereótipos e preconceitos de gênero.

DSC B – Sim, quando exercem o domínio do espaço e afirmam que alguns esportes são masculinos.

“Eu acho que eles preferem jogar sozinhos, porque às vezes eles nem chamam as meninas pra jogar com eles. Eles só querem eles jogando. Se alguma menina pede pra jogar futebol, eles dão um show. Não gostam de deixar. A

gente não pode nem passar que eles reclamam. Acham que o espaço é só deles. E ainda falam que é jogo pra homem. Só se a professora mandar, aí que eles deixam”.

Evidencia-se a tentativa dos meninos em gerar a exclusão das meninas durante os jogos que se realizam nas aulas. A preferência é que apenas eles possam participar, e para isso, utilizam o discurso de que o jogo se caracteriza como uma atividade voltada apenas para o gênero masculino. Se não houver a interferência de uma autoridade (nesse caso o/a professor(a), para que o direito de participação seja concedido aos dois grupos, parece que a vontade deles prevalece sobre a das meninas.

É através do esporte que meninos encontram um meio de exercer o domínio do espaço na escola, e também nas aulas de Educação Física, quando essas ações lhe são permitidas (ALTMANN, 2015). Segundo a autora, as meninas tentam resistir à dominação masculina por meio de outras atividades que não as esportivas, como jogos musicados ou pular corda, o que reforça a tradição de que o esporte – e mais especificamente o futebol – se tornou um espaço masculino na escola.

Ruth Rocha (2012) conta em seu livro que uma menina que costumava brincar de diversas atividades com meninos, era impedida de jogar futebol. Segundo eles, diziam que futebol não era coisa de menina, que menina não joga futebol.

Diante disso, quando se observa meninas que se interessam pela prática desse esporte, ou o menino que, contrariando o gosto popular, passa longe dos campos e demonstra sua preferência por atividades como voleibol ou arriscar alguns passos de dança, nota-se que se tornam alvos de comentários acrícos, normalizadores e estigmatizantes por não adentrarem no jogo padronizado das atividades que melhor se enquadrariam para seus gêneros (DO PRADO e RIBEIRO, 2010).

Ao chamar meninas de Marias-homem, o menino estava afirmando que o futebol é um esporte masculino, devendo ser jogado apenas por meninos. A associação do esporte à masculinidade varia de acordo com a modalidade esportiva; na escola, o futebol era um esporte considerado masculino, e as imagens dos jogadores, independentemente de serem meninas ou meninos, eram associadas à masculinidade (ALTMANN, 2015). Goellner (2000) afirma que:

Criado, modificado, praticado, comentado e dirigido por homens, o futebol parece pertencer ao gênero masculino, como parece também ser seu o domínio de julgamento de quem pode/deve praticá-lo ou não. É quase como se à mulher coubesse a necessidade de autorização masculina para tal. [...] Ou seja, é um jogo para machos (GOELLNER, 2000, p. 81).

Como já relatado no capítulo de revisão de literatura, a história do esporte possui uma ligação muito forte com o gênero masculino, e apesar de termos evoluído bastante no tempo, alguns esportes (como o futebol) ainda parecem distantes de serem democratizados aos gêneros masculino e feminino, bem como, isentos de estereótipos e preconceitos.

Diante desse cenário, pensamos que o professor deve aproveitar essas situações que por vezes, emergem durante as aulas, para promover discussões e levar os alunos à crítica e reflexões sobre padrões e normas sociais reproduzidos na sociedade e dentro da escola, e que acabam por restringir o direito de alguns, e reforçar as desigualdades de gênero.

DSC C – Sim, quando afirmam que precisam ter maior tempo disponível para a prática do que as meninas.

“Eu acho que eles pensam que a Educação Física tem que ser só pra eles. Que as meninas não precisam ter o tempo

livre pra jogar também, que não tinham que dividir o tempo com elas, porque serve pra eles jogarem futebol. É como se elas não tivessem o direito e não merecessem jogar também”.

As meninas percebem e sentem essas ações não apenas de maneira verbalizada, mas também como forma de manifesto dos meninos para tentar obter alguma vantagem ou benefício, ou até mesmo para tentar restringir a sua participação em alguns momentos da aula, como por exemplo, no tempo livre. Percebemos através do DSC, que elas compreendem e sabem que o direito ao espaço, e à oportunidade de jogar devem ser garantidos aos gêneros masculino e feminino, e por isso, se posicionam contra às tentativas dos meninos de privá-las de desfrutar do tempo livre destinado a elas.

Esse tipo de comportamento dos meninos também foi encontrado por Corsino e Auad (2012) ao presenciarem que em situações onde o espaço de aula deveria ser dividido, ou nos casos em que o professor optou por dividir o tempo de aula para grupos de meninas e meninos, estes costumavam achar desnecessário e às vezes até injusto que meninas tivessem o direito de usufruir do mesmo tempo ou espaço destinado a eles.

Esse tipo de atitude demonstra que esses meninos, em geral, percebem a Educação Física como uma disciplina que tem mais utilidade ao público masculino quando comparado ao feminino, e tendo esse pensamento construído, acabam por dificultar ou até mesmo restringir o acesso de meninas à prática da Educação Física.

Corsino e Auad (2012) comentam também que, na Escola do Princípio, era usual a divisão do tempo de aula entre meninos e meninas, e geralmente os meninos iniciavam. Na maioria das vezes, após a sinalização do fim da partida, que significava que era a vez das meninas, os meninos se negavam a sair da quadra, alegando que o tempo não havia sido contado

corretamente e que as meninas não sabiam jogar, por isso nem deveriam entrar na quadra. Diante da situação, algumas meninas admitiam o fato e, ao mesmo tempo, se manifestavam confirmando que não sabiam mesmo jogar, mas, mesmo assim, tinham o direito de usar a quadra.

É importante que elas tenham a consciência do direito de utilizar o mesmo espaço e usufruir do mesmo tempo destinado aos meninos (independente do nível de habilidade motora que apresentam), e lutem para que essa igualdade de direitos seja garantida, tanto nas aulas de Educação Física quanto nas demais instâncias da sociedade. Além disso, quanto maior a restrição em práticas corporais, maior será a dificuldade de aquisição e aperfeiçoamento de novas habilidades esportivas, o que ajuda a ressaltar ainda mais as diferenças de habilidades motoras entre os gêneros masculino e feminino.

Diante desses conflitos emergidos nas aulas, entendemos que o professor tem um papel fundamental nesse processo, e deve aproveitar para transformar tais problemas e conflitos em temas a serem debatidos com os alunos, a fim de esclarecer e minimizar os preconceitos e situações de desigualdades de gênero presentes nas aulas de Educação Física.

Questão 10. Com relação à oportunidade de participação nas aulas, você acha que são dadas as mesmas condições e direitos (material disponível, espaço para o jogo, tempo de aula) para meninos e meninas de maneira igualitária (igual)? Como você percebe essa diferença de oportunidade?

Resultados Quantitativos

A Figura 10 destaca as ideias centrais surgidas através dos depoimentos dos entrevistados na pesquisa, referente à questão 10, e que ajudaram na composição de cada DSC.

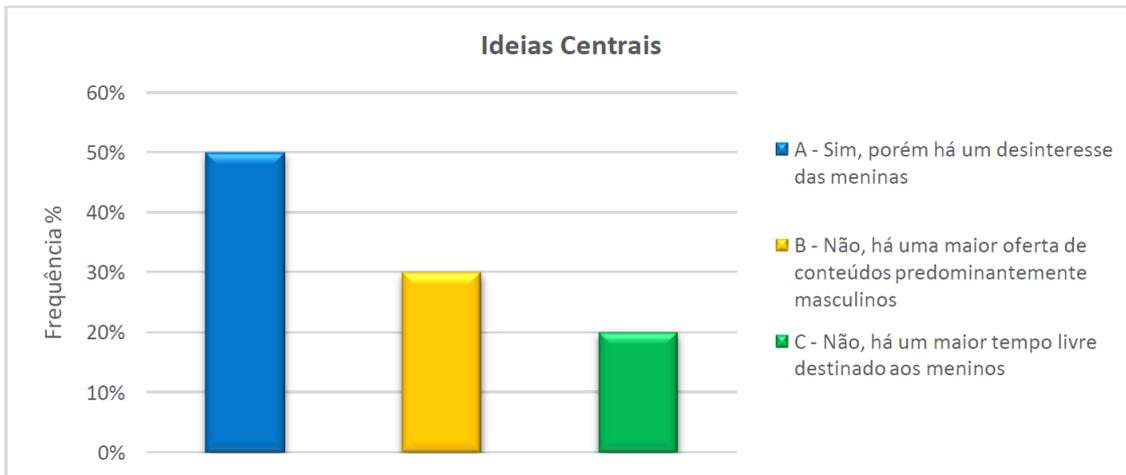


Figura 10 - Com relação à oportunidade de participação nas aulas, você acha que são dadas as mesmas condições e direitos (material disponível, espaço para o jogo, tempo de aula) para meninos e meninas de maneira igualitária (igual)? Como você percebe essa diferença de oportunidade?

Resultados Qualitativos

DSC A – Sim, porém há um desinteresse das meninas.

“Não vejo diferença. Acho que é igual. A professora ela sempre foca muito em agradar os dois, ela sempre faz o possível pra botar todo mundo pra jogar. Acho que todo mundo tem a oportunidade de participar, mas a participação nunca é igual porque as meninas cansam mais rápido e param antes do tempo. Elas são mais preguiçosas, e vão desistindo aos poucos. Já os meninos, como gostam mais, se empenham mais, eles acabam se destacando, eles participam mais. As meninas, é que não

gostam muito de participar. Os meninos sempre querem jogar, e as meninas não. Não é toda aula que elas jogam”

A postura da professora parece ser a de tentar garantir a igualdade de direitos e oportunidades de participação entre meninos e meninas em suas aulas. Apesar da oportunidade e tentativa de estimular a participação de meninas, estas não se mostram tão motivadas e dedicadas às atividades, e em função disso, acabam por desistir mais rápido dos jogos, ou até mesmo optam por não participar. Nota-se então uma diferença no nível de envolvimento na aula entre meninos e meninas.

No ambiente escolar, a participação, atuação e o comportamento de meninos e meninas ocorrem de formas diferenciadas. Juliana Jacó (2012) criou quatro categorias para explicar as diferentes formas de participação e envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física: protagonistas, figurantes, excluídos e flutuantes. Enquanto meninos eram maioria entre os protagonistas, meninas se enquadravam no grupo de excluídos e figurantes.

Barbosa (2012), apresentou opiniões de professores a favor de turmas separadas por sexo em função da falta de motivação, interesse e envolvimento das meninas nas aulas. Expressões como “elas ficam se arrastando”, “são mais devagar”, “não tem a mesma vontade” foram encontradas nas entrevistas dos professores.

Nota-se mais uma vez que a forma de atuação masculina é que serve de parâmetro e determina o padrão que deve ser seguido pelos demais estudantes. Diante disso, tudo aquilo que é realizado de maneira diferente, não é compreendido e aceito como uma forma distinta de atuação, mas é considerado um desvio de padrão, algo inferior, caso não atinja o mesmo nível de eficácia.

Além disso, essas diferenças na forma de atuação possibilitam aprendizagens distintas a meninos e meninas, uma vez que se tornam

limitadas as possibilidades de aquisição de novas aprendizagens daqueles que não se envolvem de maneira efetiva nas aulas, nesse caso, as meninas.

DSC B – Não, há uma maior oferta de conteúdos predominantemente masculinos.

“Eu acho que a maioria das atividades e dos jogos são mais fáceis para os meninos. Tem mais coisas que eles gostam e sabem fazer melhor do que as meninas. Tipo o basquete, futebol, vôlei. As meninas são mais baixinhas, então é mais difícil pra gente fazer certas coisas desses esportes”.

O discurso de que “os jogos são mais fáceis para os meninos”, nos mostra o pensamento de que, o indivíduo biologicamente masculino apresenta naturalmente uma vantagem para realizar atividades esportivas quando comparado a meninas. Esta fala desconsidera a influência das questões culturais sobre o desenvolvimento das habilidades esportivas, e leva muitas pessoas a acreditar que, devido a essa diferença de desempenho nas atividades, alguns esportes são apropriados somente a um gênero ou outro.

Segundo Saraiva (2002), a Educação Física contribuiu para masculinizar o desporto e feminilizar as atividades rítmico-expressivas. A partir dessa afirmação, se torna mais simples entender a relação estabelecida pelas entrevistadas entre uma maior facilidade dos meninos para jogar esportes como basquete, futebol e vôlei, em relação às meninas. Outro ponto interessante que deve ser observado, é que o esporte no ambiente pesquisado se apresenta na perspectiva do rendimento, por isso fica evidenciada a diferença de desempenho entre meninos e meninas.

Entendemos que o esporte precisa ser trabalhado nas aulas de Educação Física principalmente com ênfase na aprendizagem, e não apenas sob a ótica do rendimento, pois ao ser trabalhado dessa forma, ele irá contribuir para evidenciar ainda mais as diferenças de gênero.

DSC C – Não, há um maior tempo livre destinado aos meninos.

“Eu vejo que eles costumam ter mais tempo livre pra jogar o futebol deles. As meninas nem sempre tem. Eles demoram mais tempo jogando”.

Nota-se que, durante a oferta do tempo para atividades livres, não costuma acontecer a prática conjunta entre meninos e meninas na mesma atividade. Diante disso, durante a rotina das aulas a professora opta por fazer a divisão do tempo livre. Porém, segundo a observação das entrevistadas, essa divisão nem sempre ocorre de maneira proporcional. Presencia-se por vezes que os meninos usufruem um maior tempo de jogo do que as meninas, e que de vez em quando, elas nem jogam e cedem o tempo que seria destinado a elas para eles.

No estudo de Corsino e Auad (2012), um professor entrevistado justifica o seu posicionamento a favor da separação de turmas entre meninos e meninas em função da indisciplina e constantes brigas, e este acredita que mantém garantida a promoção de igualdade de direitos pelo fato de o tempo ser dividido igualmente. No entanto, no entendimento de Corsino (2011), Auad (2004) e Altmann (1999), com esta atitude o professor alimentaria uma falsa ideia de igualdade, pois, apesar de oferecer condições iguais de acesso e permanência na atividade, o professor não considera a convivência igualitária entre meninas e meninos, separando-os e impossibilitando a promoção da coeducação.

Nosso pensamento vai de encontro ao posicionamento dos autores, pois acreditamos que não basta oferecer a meninos e meninas as mesmas condições de tempo, espaço e material, por exemplo, se o trabalho for realizado de forma separada, onde não serão oportunizados momentos de convivência e possíveis conflitos, preconceitos, discriminações e desigualdades de gênero, para que haja o diálogo e reflexão, e se possa caminhar em prol de uma educação voltada para o respeito, tolerância e igualdade de direitos e oportunidades a todos.

Também no estudo de Corsino e Auad (2012), identificou-se que era comum a divisão do tempo de aula entre meninas e meninos e geralmente os meninos iniciavam. Durante o jogo, havia muitos questionamentos dos (as) alunos (as) sobre o tempo de duração da partida: “Professor, falta quanto”? “Professor, tá quanto tempo”? Na maioria das vezes, após o professor sinalizar o fim da partida, que significava que as meninas deveriam entrar na quadra e os meninos deveriam sair, o silêncio era quebrado e os meninos se negavam a sair da quadra, alegando que o tempo não havia sido contado corretamente e que as meninas não sabiam jogar, por isso nem deveriam entrar na quadra: “E aí, professor? Não acabou o tempo não”, “Essas meninas nem sabem jogar”.

Mesmo com a tentativa de dividir o tempo para atividades de maneira igual entre meninos e meninas, havia resistência por parte dos meninos para se retirar do espaço, além de uma pressão exercida por eles para que o professor as deixasse sem jogar. Esse tipo de atitude demonstra que eles praticam, mesmo que de forma inconsciente, discriminações por gênero, uma vez que tentam restringir ou reduzir as chances de participação de meninas nas aulas.

Questão 11. Os meninos tentam de alguma forma excluir as meninas de alguma atividade ou jogo durante a aula? Por que você acha que eles agem dessa forma?

Resultados Quantitativos

A Figura 11 destaca as ideias centrais surgidas através dos depoimentos dos entrevistados na pesquisa, referente à questão 11, e que ajudaram na composição de cada DSC.

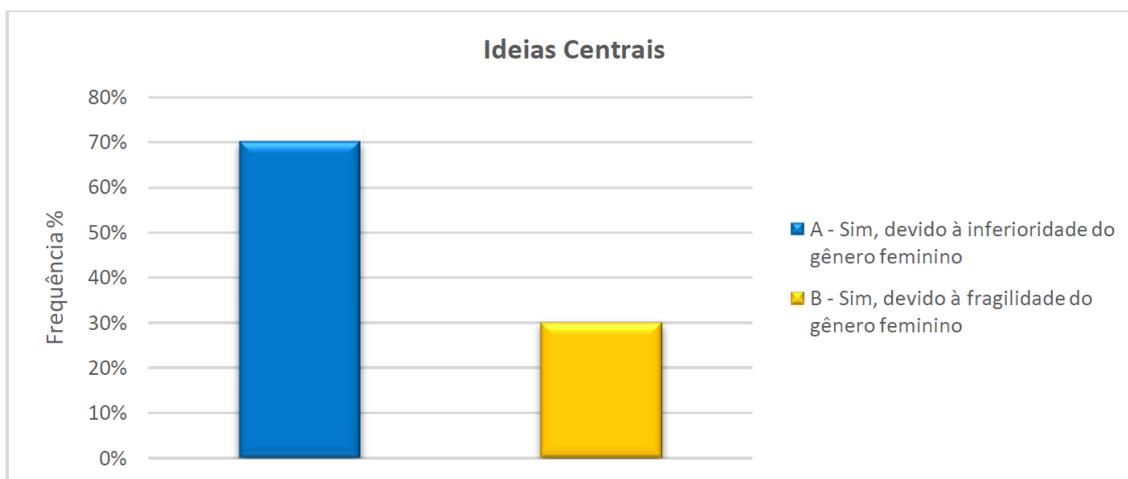


Figura 11 - Os meninos tentam de alguma forma excluir as meninas de alguma atividade ou jogo durante a aula? Por que você acha que eles agem dessa forma?

Resultados Qualitativos

DSC A – Sim, devido à inferioridade do gênero feminino

“Ah sim, eles tentam. Eles levam tudo muito a sério. Ficam nervosos se as meninas erram. Acham que elas são piores do que eles e vão atrapalhar porque erram muito. Elas não conseguem jogar tão bem quanto eles. Não entendem que

elas ainda estão aprendendo. Elas não têm muita habilidade pro jogo, e isso acaba deixando o jogo mais lento, mais chato pra eles, ou deixa o time mais fraco”.

A ideia de inferioridade do gênero feminino em relação ao masculino em termos de habilidade motora já foi comentada em questões anteriores. Essa constatação acaba por resultar em tentativas de excluir as meninas de alguma atividade ou jogo durante a aula, e isso se tornou uma prática comum cometida pelos meninos. Mais uma vez, essa ação é motivada pela vontade de se atingir um melhor desempenho do que os adversários nas atividades ou jogos de caráter competitivo, o que nos leva a crer que esses tipos de jogos evidenciam as diferenças de habilidade, e colocam em posição de inferioridade aqueles que não executam com êxito sua função.

Essa tentativa de exclusão e resistência dos meninos a jogar com as meninas porque, consideram que elas apresentam falta de habilidade, demonstra a reprodução de uma ideia naturalizada a partir de uma construção social.

Em pesquisa realizada por Altmann et al. (2011), diferenças de desempenho entre meninas e meninos nas práticas corporais foram apontadas por docentes como a principal fonte de conflitos em aula e foram o aspecto mais considerado durante o planejamento.

Neise Abreu (1995) constatou que, ao considerarem as meninas inabilidosas, meninos tem uma predisposição em não aceitar sua participação nos jogos. O fato de elas serem mais aceitas quando demonstram saber jogar mostra que a discriminação nas aulas se deve mais a uma falta de habilidade que ao fato de serem mulheres. Esses dois atributos, adicionados à idade, funcionavam como critérios de exclusão também para meninos. Em síntese, gênero, idade, força e habilidade –

dentre outros possíveis critérios – formavam um emaranhado de exclusões vividas em aulas e recreios.

Abreu (1990) em seu estudo verificou que os meninos se recusavam a praticar as atividades junto com as meninas, mas depois que estavam juntos, se as meninas apresentassem habilidade motora equivalente à deles, os problemas terminavam.

Altmann (2015) apresenta resultado semelhante em estudo realizado com estudantes de uma escola da cidade de Belo Horizonte. A autora identificou que as meninas não eram as únicas excluídas das quadras de futebol durante os recreios, e que o motivo da exclusão não era apenas o fato de serem mulheres, mas também o de serem consideradas mais fracas e menos habilidosas. Esses dois atributos, somados à idade, funcionavam como critérios de exclusão também para meninos, o que formavam um emaranhado de exclusões naquele ambiente.

Esses dados indicam que a exclusão se dá muito mais pela ausência ou deficiência de habilidade, do que pelo simples fato de ser biologicamente mulher. Essa confusão de ideias é criada, porque é justamente o gênero feminino o detentor do maior número de deficiências em termos motores. E essa constatação acaba por gerar uma generalização, associando de maneira ampla a falta de habilidade ao gênero feminino.

DSC B – Sim, devido à fragilidade do gênero feminino.

“Sim. Eles falam que elas são fracas, são mais moles, são mais frágeis e tem que ter cuidado pra não machucar. Não dá pra jogar no mesmo ritmo, porque elas não jogam com muita garra, muito empenho. Eles jogam com violência, muita força, vão muito rápidos e saem esbarrando em todo

mundo. Se uma menina se machucar vão falar que é frescura dela”.

Verifica-se a percepção de que existe uma maior fragilidade do gênero feminino, e isso resulta em um cuidado maior por parte dos meninos na realização de algumas atividades ou jogos que requerem um contato corporal, ou a utilização de força. Em função dessa prevenção, eles se veem muitas vezes com a função de diminuir o ritmo de jogo, não utilizar a sua capacidade total de força, ou velocidade, o que torna o jogo menos dinâmico, estimulante e desafiador para eles.

Corsino e Auad (2012) assinalam que durante as observações, identificaram que os meninos eram mais ativos, mais velozes e mais habilidosos no futebol, enquanto as meninas eram mais cuidadosas durante as atividades, preocupavam-se inclusive em arrumar seus cabelos, e aparentavam ser mais medrosas, sobretudo, quando a bola era arremessada ou chutada na direção delas.

A forma e intensidade de envolvimento de meninos e meninas nas aulas de Educação Física já foi comentada anteriormente neste trabalho. No que tange à suposta fragilidade do gênero feminino na Educação Física, Goellner (2007, p.185) aponta que as meninas costumam ser incentivadas a participar de jogos e esportes durante as aulas, sem, contudo, que essa participação elimine “a graciosidade, a delicadeza e a beleza, atributos colados a uma suposta “essência feminina”.

Sousa e Altmann (1999) acrescentam que, com o aparecimento do esporte moderno, as mulheres continuaram a ser vistas como perdedoras, uma vez que eram (e ainda são) compreendidas como frágeis em relação ao homem.

Essa forma participação acaba por gerar uma desvantagem no seu desempenho quando comparado ao de meninos, e aparecem como

mecanismos de exclusão nas aulas, além de servirem de justificativa para afirmar que determinadas atividades não são apropriadas aos seus corpos, que em geral, são de natureza mais frágil e menos resistente que os corpos dos homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estereótipos de gênero aparecem em nossas vidas ao cruzar os diversos campos da sociedade nos quais o indivíduo se insere, como família, comunidade, religião, escola; e através deles, se originam desigualdades e discriminações que variam conforme a cultura a que pertencem.

Ao considerarmos a escola um espaço que exerce influência sobre a formação do sujeito, devemos estar atentos à forma como ela tem cumprido seu papel, e de que forma ela vem contribuindo para reproduzir os valores, costumes e tradições da sociedade, e reforçar ainda mais os estereótipos de gênero que resultam em desigualdades e discriminações de sujeitos.

Estudos mostram que, por sua característica, a Educação Física tem colaborado com a transmissão dos estereótipos de gênero, embora não seja a única responsável por essas construções e reproduções. Nela, corpos são disciplinados, comportamentos são estimulados e retraídos, conteúdos são selecionados e direcionados a gêneros específicos, e preza-se pela eficiência e rendimento.

Sabemos que a autoexclusão de alunas das aulas de Educação Física no Ensino Médio é uma realidade, e, mais do que tentar conhecer os motivos responsáveis por essa decisão, buscamos através desse estudo investigar se esse autoexclusão é influenciada (mesmo de maneira inconsciente) por questões relacionadas a desigualdades de gênero, que por vezes, emergem de maneira natural e despercebida através de atitudes e comportamentos de estudantes, e até mesmo, professores nas aulas de Educação Física.

O que observamos através dos resultados obtidos no estudo é que, dentre os conteúdos oferecidos nas aulas, aqueles que aparecem com maior frequência são o futebol e queimado, e estes não se apresentam atraentes e motivantes para todos os alunos, além de serem considerados muito repetitivos.

Através da ênfase na orientação esportiva, principalmente na perspectiva do rendimento, a Educação Física colabora com a reprodução dos estereótipos de gênero, onde se evidenciam as diferenças de características e habilidades entre os gêneros, além de contribuir para difundir a ideia de que existem atividades classificadas como masculinas e femininas segundo os modelos difundidos pela sociedade, o que foi confirmado na escola investigada através da participação dos meninos no futebol, e da presença das meninas no queimado, participando dos jogos separadamente.

Outro detalhe importante percebido e destacado pelas alunas durante a entrevista, foi a diferença com que meninos e meninas participam dos jogos. Foi notada não apenas a diferença de desempenho entre eles, mas também as formas e intensidade de envolvimento e de participação.

Essas diferenças percebidas são provenientes das diferentes formas de educação recebida por meninos e meninas na sociedade, e que transformam ao longo do tempo um gênero mais capacitado do que outro em termos motores, além de gerar uma condição de desigualdade (uma vez que não são oferecidas e estimuladas as mesmas formas de participação em atividades corporais), e deixar em desvantagem o gênero feminino.

É pertinente destacar também a percepção das alunas, de que a Educação Física é uma disciplina voltada mais para o gênero masculino. Isso se deve em função dos conteúdos que são oferecidos, e pela maior facilidade e eficiência dos meninos na prática dos jogos.

A diferença de desempenho revelada entre meninos e meninas contribui para gerar nelas, um sentimento de frustração, desmotivação e inferioridade, em função da dificuldade e limitação que muitas delas apresentam para realizar atividades, e pode ter como consequência, a decisão de autoexclusão. Não ter a percepção de que essa diferença de desempenho é resultante principalmente de fatores culturais, acaba por gerar a naturalização do pensamento equivocada de que o gênero masculino é superior ao feminino pelo simples fator biológico, o que contribui para reafirmar os preconceitos e intolerância ao gênero feminino nas aulas de Educação Física.

Sobre a intensidade de participação nos jogos, a pesquisa demonstrou que, o comportamento esperado pelo gênero masculino é aquele ligado à força, garra, brutalidade; o que acaba por gerar um certo receio e preocupação por parte das meninas em se machucar (pois são consideradas mais frágeis) em função do contato corporal gerado durante essa atividade. Mais uma vez, a diferença entre os gêneros (dessa vez a intensidade do comportamento) se apresenta como um fator limitante e/ou inibidor da participação feminina nas aulas, e por vezes, resulta na sua preferência pela autoexclusão.

As agressões verbais também não passaram despercebidas nas aulas de Educação Física. Reproduzidas principalmente pelo gênero masculino, elas surgem, desde o momento em que ocorre a falha de um indivíduo durante um jogo (devido a sua falta de habilidade), até quando um aluno opta por não participar dele, ou demonstra a sua preferência em participar de um outro, que não corresponde àquele julgado como o mais adequado ao seu gênero.

Mais uma vez, destacamos como o comportamento do gênero masculino (agressões verbais) pode influenciar na decisão de um outro aluno de se excluir do jogo, uma vez que, o indivíduo que não apresenta um nível

de habilidade motora equivalente ao esperado para o gênero masculino, é criticado e considerado inferior. Esse tipo de atitude mostra que, até a atualidade, permanece a supremacia do modelo masculino quando se trata de desempenho esportivo.

Ao tratar sobre atitudes discriminatórias (machistas) desencadeadas durante as aulas, as alunas apontaram que essas manifestações costumam acontecer nas ocasiões em que meninos agem em busca de conquistar tempo e espaço de aula apenas para si próprios.

Mais uma vez, a diferença de habilidade percebida entre os gêneros se tornou um motivo para meninos, na busca de tentar garantir maiores benefícios nas aulas em relação às meninas, o que acaba por reforçar as discriminações, preconceitos e desigualdades entre os gêneros.

Diante de todo o exposto, consideramos que a Educação Física reproduz os estereótipos de gênero presentes na sociedade, e contribui para reforçar (de maneira inconsciente ou não) as desigualdades e, muitas vezes, também para construí-las; e que essas ações, influenciam diretamente na decisão de autoexclusão de alunas dessa disciplina.

Pensamos que a aula de Educação Física deve ser um espaço, onde deve-se garantir a igualdade de oportunidades para todos os alunos, sem distinções de gênero, raça, idade, constituição física, habilidade motora; e no qual, seja possível oferecer uma educação mais equitativa, a partir de uma tentativa de mudança dos paradigmas da sociedade moderna, além de contribuir para a formação de um sujeito mais consciente, tolerante, e que respeite as diferenças.

REFERÊNCIAS

ABREU, Neíse Gaudêncio. Meninos pra cá, meninas pra lá? In: VOTRE, Sebastião Josué (org.). **Ensino e avaliação em educação física**. São Paulo: IBRASA, 1993. p. 101-120.

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

ALTMANN, Helena; MARIANO, Marina; UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 2, 2013.

ALTMANN, Helena. Rompendo fronteiras de gênero: Marias e homens na Educação Física. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Editora Pioneira, 2004.

ANDRADE, E. B. As representações Sociais de alunas sobre sua autoexclusão nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. In: **Anais do Encontro Fluminense de Educação Física Escolar**, Niterói: DEFD-UFF, 2005, p. 102-105.

ANDRADE, E. B; DEVIDE, F. Autoexclusão nas aulas de educação física escolar: representações de alunas do Ensino Médio sob enfoque de gênero. In: **Congresso Internacional de Educação Física-Fiep**, 21, 2006, Foz do Iguaçu. Boletim da Federação Internacional de Educação Física. Foz do Iguaçu, 2006, v. 76, p. 318-322.

AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de coeducação. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. 232f.

AUAD, Daniela. Educação para a democracia e coeducação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, São Paulo, n. 56, p. 136-143, 2002-2003.

AZEVEDO, Tânia Maria Cordeiro de. A mulher e a atividade desportiva: preconceitos e estereótipos. Análise de periódicos especializados em Educação Física (1932-1987), v. 241, 1988.

BADINTER, E. XY – Sobre a identidade masculina. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. 2a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, 266p.

BARBOUR, R. S.; KITZINGER, J. **Developing focus group research**. London: Sage, 1999.

BEGGIATO, C. L.; SILVA, S. A. P. S. Educação Física Escolar no ciclo II do ensino fundamental: aspectos valorizados pelos alunos. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.2 (Supl.1), p.S29-S35, mai./ago. 2007.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias(Orientações curriculares para o ensino médio; v.1). Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

BRONSATO, Tania Maria da Silva; ROMERO, Elaine. Relações de gênero e de desempenho físico e motor de alunos submetidos aos testes de eurofit. *Movimento (ESEF/UFRGS)*, v. 7, n. 15, p. 21-34, 2001.

CAUDURO, M. T. Investigação em Educação Física e esportes: Um novo olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004.

CAVALEIRO, M. C.; VIANNA, C. Chutar é preciso? Masculinidades e Educação física escolar. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (Organizadores). *Meninas e meninos na Educação Física:Gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Editora Fontoura, 2010, p. 137-154.

CHAN-VIANNA, Alexandre Jackson; MOURA, Diego Luz; MOURÃO, Ludmila. Educação Física, gênero e escola: uma análise da

produção acadêmica. Movimento (ESEF/UFRGS), v. 16, n. 2, p. 149-166, 2010.

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

CONNEL, R. W. et al. Estabelecendo a diferença: Escolas, famílias e divisão social. 7a ed. Trad. Ruy Dias Pereira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, 228p.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. Cadernos Pagu, n. 16, p. 13-30, 2001.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. O professor diante das relações de gênero na Educação Física Escolar. São Paulo: Cortez, 2012.

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.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em "antas". In: ROMERO, Elaine (Org.). Corpo, mulher e sociedade. Campinas: Papyrus, 1995. P. 99-108.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para prática pedagógica. Editora Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, SurayaCristina.; SOUZA JR, O. P. A prática do futebol feminino no Ensino Fundamental. Motriz, Rio Claro, v. 8, n. 1, p. 1-8, 2002.

DEVIDE, Fabiano Pries. A natação como elemento da cultura física feminina no início do século XX: construindo corpos saudáveis, belos e graciosos. Movimento, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p.125-144, maio/agosto de 2004.

DORNELLES, Priscila Gomes;FRAGA, Alex Branco. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na Educação Física Escolar. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física – ISSN 2175- 8093 – Vol. 1, n. 1, p.141-156, Agosto/2009.

DO PRADO, Vagner Matias; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Gêneros, sexualidades e educação física escolar: um início de conversa. *Motriz: Revista de Educação Física*, p. 402-413, 2010.

DUARTE, Cátia Pereira; MOURÃO, Ludmila. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para participação em aulas mistas de educação física. In: *Movimento*, vol. 13, n. 1, p. 37-56, jan./abr. 2007.

DURAN, Maria Victoria Camacho. A aula de educação física como reprodutora de estereótipos de gênero à luz da experiência no colégio "Inen Santiago Pérez" – Santa Fé / Bogotá. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FORTES, M. O.; AZEVEDO, M. R.; KREMER, M. M.; HALLAL, P. C. A Educação Física Escolar na cidade de Pelotas-Rs: contexto das aulas e conteúdos. *Rev. Educ. Fís/UEM*, v. 23, n. 1, p. 69-78, 1. trim. 2012.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Tradução: Sandra Regina Netz. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. *Pensar a prática*. Goiânia. Vol. 8, n. 1 (jan./jun. 2005), p. 85-100, 2005.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação física e a construção do corpo da mulher: imagens de feminilidade. *Motrivivência*, n. 16, 2001.

GOMES, Paula Botelho; Silva, Paula; Queirós, Paula. *Equidade na Educação Física e Desporto na Escola*. Porto: Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto, 2000. 72p.

GUIDO, A. O bello sexo e a cultura physica. Esperia, São Paulo, ano VII, n. 10, s.p., 1935.

JESUS, Mauro Louzada; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co- educação e gênero: mapeando representações de discentes. Movimento. Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 123-140, 2006.

KNIJNIK, J. D.; FALCÃO-DEFINO, P. C. Esporte e masculinidades: uma longa história de amor, ou melhor, de amizade. In: KNIJNIK, J. D. (organizador). Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades. Rio de Janeiro: Apicuri; 2010. p. 161-83.

LEFEVRE, Fernando;LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti.Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (2a Edição). Brasília: Liberlivro Editora, 2012.

LEFEVRE, Fernando; MARQUES, Maria C. da Costa; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; (et.al.). Representação social da Vigilância Sanitária pela população do município de Águas de Lindóia: análise da percepção de alguns riscos relevantes. Revisa, v. 1, n. 1, 2005. p. 22-30.

LIMA, M. T.; BUCHER, J. S. N. F.; LIMA, J. W. O. A hipertensão arterial sob o olhar de uma população carente: estudo exploratório a partir dos conhecimentos, atitudes e práticas. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1.079-87, 2004.

LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.

LOURO, Guacira. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATTANI, Denise et al. (Org.). Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

LOURO, Guacira. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. Revista Educação& Realidade, v. 20; n. 2; p. 101-132; Jul/ Dez. 1995 UFRGS.

LOUZADA, Mauro. Representações de professores acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: UGF, 2006. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2006.

LOUZADA, M.; DEVIDE, F. Representações sociais de discentes sobre aulas de Educação Física escolar mistas e separadas por sexo. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 8, 2004, Niterói. Anais. Niterói, 2004. v.1, p.322-327.

LOUZADA, Mauro; DEVIDE, Fabiano Pries; VOTRE, Sebastião. Apresentação e Análise de Trabalhos Acerca da Distribuição dos Alunos por Sexo nas Aulas de Educação Física Escolar. Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 83-98, maio/agosto de 2008.

LOUZADA, Mauro; VOTRE, Sebastião; DEVIDE, Fabiano. 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.

LUCENA, R. F. Esporte, educação física e escola: como não sucumbir ao gigante esporte em tempos de megaeventos esportivos no Brasil? Em Aberto, Brasília, Inep, v. 26, p. 45-55, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Mary Lucia Costa. O Discurso do Sujeito Coletivo: uma abordagem qualiquantitativa para a pesquisa social. Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención social, 5 (8), 90-115, 2015.

MENDES, D. Beleza e Educação Física da mulher. Revista de Educação Física. Rio de Janeiro, ano II, n. 12, s.p., 1933.

MINAYO, M. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

OTAVIANO, F. T. A. Motivos que levam ao desinteresse dos discentes do ensino médio do Centro Educacional (CED) 06 da Ceilândia/DF pelas aulas

de educação física. Monografia de Licenciatura em Educação Física. Universidade de Brasília, Ceilândia, 2012.

PACHECO, Ana Júlia Pinto. Educação física feminina: uma abordagem de gênero sobre as décadas de 1930 e 1940. Revista da Educação Física/UEM, v. 9, n. 1, p. 45-52, 2008.

PAECHTER, C. Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

PEREIRA, V.C.A.; DEVIDE, F.P. Futebol como conteúdo generificado: uma possibilidade para discutir as relações de gênero. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, ano. 12, n. 118, p. 1 - 9, mar. 2008.

PIZZOL, S. J. S. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. Rev. Econ. Sociol. Rural, Brasília, v. 42, n. 3, p. 451-468, 2004.

PRADO, Vagner Matias; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. Motriz, Rio Claro, v.16 n.2 p.402- 413, abr./jun. 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul. Linguagem, códigos e suas tecnologias: artes e educação física. Departamento Pedagógico. Porto Alegre: Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009.

SARAIVA, Maria do Carmo. Co-educação Física e Esportes: quando a diferença é mito. 2.ed. Ijuí, Ed. Unijuí, 2005.

SAYÃO, Deborah Thomé. A Construção de Identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física Infantil. Pensar a prática, v. 5, p. 1-14, 2006.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. Pensar a Prática 5: 1-14, Jul./Jun. 2001-2002.

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

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo. Etnométodos e etnomodelos de inclusão e exclusão: uma abordagem etnopedagógica. *Corpus et Scientia*, v. 1, n. 1, p. 01-10, 2005.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo; DEVIDE, Fabiano Pires. Linguagem discriminatória e etnométodos de exclusão nas aulas de educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 30, n. 2, p. 181-197, 2009.

SILVA; J. V. P.; SAMPAIO, T. M. V. Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? *Rev. Bras. Ciência e Movimento*. 2012; 20(2): 106-118.

SOARES, A. J. G.; FERREIRA, A. C. F.; MOURA, D. L.; BARTHOLO, T. L.; SILVA, M. C. Tempo e espaço para educação corporal no cotidiano de uma escola pública. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 71-96, janeiro/março de 2010.

SOARES, C., L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista Educação Física*, São Paulo, supl.2, p. 6-12, 1996.

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

SOUZA, A. S. Educação Física no Ensino Médio: representações dos alunos. Tese de Doutorado em Educação Física. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SPRATT, C.; WALKER, R.; ROBINSON, B. *Mixed research methods. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning*. Commonwealth of Learning, 2004.

TEXAS, J. O vestuário feminino através da história e da educação física. *F.F.C*, Rio de Janeiro, ano II, n. 53, capa, 1932.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. *Métodos de Pesquisa em Atividade Física*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TRAD, L. A. B. et al. Estudo etnográfico de satisfação de usuário do Programa de Saúde da Família (PSF) na Bahia. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 581-589, 2002.

VAGO, T. M.; LINHALES, M. A. Esporte escolar: o direito como fundamento de políticas públicas. *Boletim Brasileiro de Esporte Escolar*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1- 12, 2004.

VIEIRA, J. J. Jogo de mulher e jogo pra valer: revisitando as representações sociais discentes sobre uma velha dicotomia. In: ROMERO, E.; PEREIRA, E. G. B. (Organizadores). *Universo do corpo: masculinidades e feminilidades*. Rio de Janeiro: Shape, 2008. p. 255-66.

ÍNDICE REMISSIVO

- A desmotivação na educação física escolar, 29
- A educação física no ensino médio, 201
- A exclusão do esporte e as relações de gênero, 196
- A influência dos esportes na educação física escolar, 204
- A violência na educação física escolar, 36
- A violência nas universidades: a violência simbólica do trote, 38
- Análises da observação participante, 150
- Aplicação do projeto, 148
- Apresentação, 7
- As relações de gênero na educação física escolar, 213
- Bullying, 42
- Coeducação, 218
- Discutindo resultados, 70
- Elaboração da proposta de intervenção, 140
- Gênero e educação física escolar, 209
- Habilidades e competências na educação, 13
- Habilidades e competências na formação de professores de educação física, 18
- O diverso, o diferente e o idêntico no contexto da educação física, 22
- O fenômeno do afastamento de discentes de educação física das aulas práticas, 9
- Proposta de intervenção na educação física escolar do ensino médio: projeto coletivo, 98
- Relações entre desigualdades de gênero e autoexclusão de alunas das aulas de educação física no ensino médio, 50
- Sobre as categorias, 110

Violência e educação, 33

AUTORES

Adriana Martins Correia é doutora em Educação Física pela UERJ/ Universidade Gama Filho (co-tutela), onde também concluiu o mestrado em Educação Física, especialização em Educação Psicomotora e Distúrbios de Aprendizagem e graduação em Educação Física. Atualmente é professora da Universidade Federal Fluminense, vinculada ao Instituto de Educação Física. Entre 2002 e 2014 foi professora-assistente do Centro Universitário Augusto Motta, onde também exerceu a função de Coordenadora Geral dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Foi professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro entre 2001 e 2014, atuando também como elemento da Gerência de Educação da 7ª Coordenadoria de Educação. Tem experiência acadêmica e profissional na área de Educação Física e Dança. No âmbito da pesquisa atua principalmente nos seguintes temas: dança, juventudes, educação, educação física, estética.

Carlos Alberto Figueiredo da Silva é Graduado em Direito pela Universidade Federal Fluminense (1993) e licenciado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1979), fez um estágio de pós-doutorado em gestão do desporto na Universidade do Porto, Portugal (2010), mestre (1997) e doutor em Educação Física (Educação Física e Cultura) pela Universidade Gama Filho (2002). Especializações em didática e metodologia de ensino (Universidade Estácio de Sá), MBA em estratégia (COPPEAD-UFRJ) e gestão da inovação educacional (UNISUAM). É atualmente avaliador de instituições de ensino superior do Ministério da Educação, professor colaborador da Universidade do Porto, no programa de mestrado em Gestão do Desporto, professor titular da Universidade Salgado de Oliveira no programa de mestrado em Ciências da Atividade Física, professor adjunto do Centro Universitário Augusto Motta, no programa de mestrado e doutorado em Desenvolvimento Local. Atuou como gestor educacional a partir de 2002, ocupando diversos cargos: Coordenador dos cursos de Educação Física e Fisioterapia, no Centro Universitário Celso Lisboa (2002 a 2003), Coordenador do curso de Educação Física, Diretor de Pós-Graduação, Pró-Reitor de Pesquisa, Pró-Reitor de Ensino, Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Inovação, Vice-Reitor Acadêmico, no Centro Universitário Augusto Motta (2003 a 2017). Iniciou sua carreira no ensino superior em 1979 como professor de Educação Física e Esportes nas Faculdades Reunidas Nuno Lisboa. Foi professor de basquete, didática e metodologia no curso de Educação Física da Universidade da Cidade (1995 a 2005). Foi treinador principal do Tijuca Tennis Clube (1979 a 1981), Olaria Atlético Clube (1981 a 1983), Sport Club Mackenzie (1984), Faculdades Reunidas Nuno Lisboa

(1980 a 1995), Universidade da Cidade (1996 a 2005)), FEURJ (1981). Atuou também como professor público no município de Duque de Caxias no CIEP Célia Rabelo (2000 a 2004) e na escola particular Colégio da Cidade. Foi presidente do Rotary Club Bonsucesso-Ramos em 2015/2016. Criou e implementou projetos de graduação em Educação Física em quatro universidades. Desenvolveu dois projetos que resultaram em programas de mestrado e doutorado. Implementou o Polén (Pólo de Inovação do Centro Universitário Augusto Motta (2015 a 2017). É sócio-fundador da empresa A O-til Produções (1996), que atua no setor de eventos, produções artísticas e esportivas. Atuou como atleta de basquete em diversas equipes do Rio de Janeiro (1976 a 1991). Tem experiência em gestão, educação e esporte, com ênfase nas relações étnico-raciais, gestão, desenvolvimento sustentável, etnometodologia, esporte educacional e estudos sobre violência nos esportes.

Giannina do Espírito-Santo possui graduação em Educação Física (1987), mestrado em Educação Física (2005) e doutorado em Educação Física (2010) todos pela Universidade Gama Filho e Especialização em Promoção de Saúde e Desenvolvimento Social (2011) pela Fundação Oswaldo Cruz. Pós-doutorado em Saúde Coletiva - UNB (em andamento). Atualmente é consultora da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Conep) no Projeto Qualificação dos Comitês de Ética em Pesquisa. Professora adjunta licenciada do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM), fez parte do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Educação Física por 7 anos. Subcoordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa UNISUAM desde 2012-2018. Coordenadora do GTT Atividade Física e Saúde do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte de 2013 a 2017 (CBCE- Conbrace). Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior BASIs/INEP/MEC. Revisora em vários periódicos e do PPSUS. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase no ensino de Saúde Coletiva, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em saúde; promoção da saúde/qualidade de vida; práticas corporais e saúde; e atenção básica à saúde. E-mail: giannina.es@gmail.com

Patrícia do Amaral é Mestre em Ciências da Atividade Física pela Universidade Salgado de Oliveira (2012). Possui especialização em Treinamento Desportivo - Faculdades Integradas Maria Thereza (2003) e graduação em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1993). Atualmente é professora-assistente do Centro Universitário Augusto Motta, onde exerce também a função de Coordenadora Acadêmica dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Tem experiência acadêmica e profissional na área de Educação Física, com ênfase em Ginástica e Ginástica Artística.

Rachel Pereira Pardal Ciaravolo é Doutoranda em Humanidades e Artes com ênfase em Educação pela Universidade Nacional de Rosário (UNR), Mestre em Ciências da Atividade Física pela Universidade Salgado de Oliveira; Especialização em Experiência Somática (SE) cura de traumas pela ABT - Associação Brasileira de Traumas, Formação em Psicologia Clínica pela UESA - Universidade Estácio de Sá, RJ, Especialização em Educação e Reeducação Psicomotora pela UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro; Formação em Educação Física e Desportos pela UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Colégio Federal Pedro II - Rio de Janeiro; experiência no ensino fundamental e ensino médio. Coordenadora da Disciplina de Educação Física do Colégio Pedro II, Campus Niterói. Professora de Educação Física da Rede Estadual de Ensino no período de 1985 a 1994.

Renata Osborne possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1987), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e Doutorado em Educational Leadership - Florida Atlantic University (2002). Atualmente é professora titular do Mestrado em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira. Leciona aulas sobre atividades físicas e sustentabilidade, metodologia de pesquisa e pesquisa qualitativa. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa qualitativa, desenvolvimento sustentável, educação ambiental, educação física escolar, educação comunitária, educação olímpica, esportes na natureza, projetos esportivos e andragogia.

Ricardo Ruffoni é Graduado em Educação Física pela Universidade Castelo Branco (UCB), Especialização em Judô (UFRJ), Mestre em Ciências da Motricidade Humana pela Universidade Castelo Branco (UCB) e Doutor em Gestão do Desporto pela Faculdade de Motricidade Humana (FMH/LISBOA). Professor Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com vasta experiência na área de Gestão Acadêmica, Pedagógica e Educação Física Escolar. Coordenador Acadêmico da Praça de Esportes da UFRRJ, Coordenador do Sub-Projeto de Educação Física da UFRRJ do Programa de Residência Pedagógica - CAPES e Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Graduação do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ. Autor de diversos capítulos de livros na área da Educação Física Escolar e de Lutas. Atuou como Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física, Coordenador da Pós-Graduação do Curso Lato Sensu em "Ciências das Lutas", Coordenador

do Sub-Projeto de Educação Física UFRRJ do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES - PIBID, Coordenador de projetos com apoio da FAPERJ e PROIC e Gestor de Esportes da Chefia do DEL (Departamento de Esporte e Lazer), da UFRRJ. Junto a Federação de Judô do Estado do Rio de Janeiro (FJERJ) e a Confederação Brasileira de Judô (CBJ) é 7º Dan, Professor de Judô, Membro da Comissão de Graus e Coordenador Técnico da Equipe Ruffoni / Judô. É líder do grupo de estudo e pesquisa em Gestão do Esporte - GEPGE. Pesquisador do Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Lutas - IEFD / UERJ e opera na linha de pesquisa da Atividade Física, Cultura e Sociedade. Atuação relevante, principalmente nas seguintes disciplinas: Judô, Lutas, Educação Física Escolar, Estágio Supervisionado, Esportes, História da Educação Física, Educação Física Escolar, Gestão e Marketing Esportivo.

Roberto Ferreira dos Santos possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1975), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1990) e Doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade do Porto (1996), onde apresentou tese intitulada *A violência no futebol português: uma interpretação sociológica baseada na concepção teórica de processo civilizacional*. Atuou como professor do Instituto de Educação Física da UERJ de 1978 até 2003, além de ter sido Chefe do Departamento de Esportes Individuais durante alguns anos. Foi Técnico de Atletismo e Professor de Educação Física da Escola Naval/Ministério da Marinha de 1974 até 1985 e Técnico de Atletismo do Fluminense de 1976 até 1991. De 1998 até 2006 foi Professor Titular e Diretor do Curso de Educação Física e Diretor da Escola de Saúde e do Desporto do Centro Universitário da Cidade do Rio de Janeiro-UNIVERCIDADE. Durante todos esses anos lecionou disciplinas tais como Atletismo, Metodologia do Ensino do Atletismo, Prática de Ensino, Fundamentos Pedagógicos, tendo também orientado cerca 60 trabalhos de conclusão de curso e 15 dissertações de Mestrado. Atualmente é professor Titular da Universidade Salgado de Oliveira no Programa Mestrado em Ciências da Atividade Física.

Simone Berto da Costa possui Mestrado em Ciências da Atividade física pela instituição Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), possui Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e graduação em Educação Física pelo Centro Universitário Celso Lisboa (CEUCEL). Atualmente é professora de Educação Física das Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura Municipal de Macaé. Atuou como professora substituta na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), nos cursos de graduação em Educação Física e Pedagogia, no período de 2014 a 2026.

Atuou como professora de Educação Física nos Ensinos Fundamental e Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro no período de 2008 a 2012.