

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

Carolina Mezzetti de Freitas Rochael

O FENÔMENO ARQUIBANCADA: análise do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola na rede estadual de Minas Gerais

Belo Horizonte

2020



Carolina Mezzetti de Freitas Roachael

O FENÔMENO ARQUIBANCADA: análise do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola na rede estadual de Minas Gerais

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Linha de Pesquisa: Educação Física no Ensino Médio

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Pereira Côrtes

Belo Horizonte

2020



M617f 2020	<p>Mezzetti, Carolina de Freitas Rochael O fenômeno arquivancada: análise do afastamento das meninas nas aulas de educação física do ensino médio em uma escola na rede estadual de Minas Gerais [manuscrito] / Carolina Mezzetti de Freitas Rochael– 2020. 122 f., enc.: il.</p> <p>Orientador: Gustavo Pereira Cortês</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Bibliografia: f. 115-120</p> <p>1. Educação física – estudo e ensino – Teses. 2. Educação física para adolescentes – Teses. 3. Ensino médio – Teses. I. Cortês, Gustavo Pereira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 371,73</p>
---------------	---

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Danilo Francisco de Souza Lage, CRB 6: n° 3132, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.

Carolina Mezzetti de Freitas Rochael

O FENÔMENO ARQUIBANCADA: análise do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola na rede estadual de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Pereira Côrtes

Data da defesa: 13/04/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Gustavo Pereira Côrtes (Doutor)
Universidade Federal de Minas Gerais

Membro Titular: Prof. Admir Soares de Almeida Junior (Doutor)
Universidade Federal de Minas Gerais

Membro Titular: Profa. Eustáquia Salvadora de Sousa (Doutora)
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
EEFFTO – Belo Horizonte





UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E
TERAPIA OCUPACIONAL



Mestrado Profissional Educação Física em Rede
Nacional (PROEF)

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MESTRANDA: Carolina Mezzetti de Freitas Rochoael
INÍCIO DO CURSO: 2018

Às 09:00 horas do dia 13 de abril de 2020, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais foi realizada a sessão pública de forma online, da defesa de da Dissertação de Mestrado de CAROLINA MEZZETTI DE FREITAS ROCHAEL, com o trabalho intitulado: O FENÔMENO ARQUIBANCADA: análise do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, em uma Escola da Rede Estadual de Minas Gerais.

A Banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: PROF. DR. GUSTAVO PEREIRA CÔRTEZ (orientador), Prof.ª DR.ª. EUSTAQUIA SALVADORA DE SOUSA, e PROF. DR. ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR.

A candidata realizou apresentação oral de sua pesquisa por, aproximadamente, 20 minutos. Em seguida, foi arguida pelos professores da Banca, tendo respondido satisfatoriamente todas as perguntas que lhe foram formuladas.

Após a arguição, a banca destacou a relevância do tema para a área da Educação Física Escolar e o diálogo metodológico com a qual a pesquisa foi realizada, indicando a dissertação para publicação.

Trabalho aprovado

Trabalho reprovado

Belo Horizonte, 13 de abril de 2020.

Carolina Mezzetti de Freitas Rochoael

Candidata: CAROLINA MEZZETTI DE FREITAS ROCHAEL,

Banca:

Admir Soares de Almeida Junior
ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR

Eustaquia Salvadora de Sousa
EUSTAQUIA SALVADORA DE SOUSA

GUSTAVO PEREIRA
CORTES:68658311600

GUSTAVO PEREIRA CÔRTEZ

AGRADECIMENTOS

Nessa trajetória de muitas mudanças na rotina e no humor, muitos estiveram ao meu lado. Com uma palavra de ânimo, um sorriso, um abraço, um recadinho no papel, uma oração, enfim, com gestos que me ajudaram a continuar.

Á Deus por ser esperança, por ser amor e por sua misericórdia. A Ele por me ajudar nessa trajetória, com força, coragem e determinação. E nos momentos em que pensei em desistir, por colocar na minha vida, pessoas especiais que me ajudaram a continuar. Sou grata pela oportunidade de aprendizado e autoconhecimento nesses dois anos.

Ao Marcelo pelo companheirismo. Acredito que não tem palavra melhor que descreve nossa relação de cumplicidade e amor. Obrigada por se desdobrar em casa, assumindo as minhas, além das suas tarefas domésticas. Obrigada pelo ombro amigo no qual chorei desabafando por achar que não iria aguentar mais. Obrigada pelas palavras, sorrisos, cafés da manhã e surpresas diante desse desafio de dividir a casa comigo nesses dois anos. Obrigada por aguentar minhas mudanças constantes de humor. Obrigada por continuar sendo a pessoa que me faz sentir segura com apenas um olhar.

Aos meus pais e irmãos pela referência e apoio incondicional. Ao meu pai pela preocupação e conselhos, preocupando-se com minha alimentação e rotina cansativa. A minha mãe pelo cuidado diário, por se doar para que eu pudesse ter uma rotina mais leve. Aos meus irmãos por me apoiarem e ajudar com essa dinâmica de vida. Ao Bruno, meu sobrinho que me fazia lembrar que a vida é uma eterna brincadeira. Ao Hugo, que vai chegar e já está me ensinando que preciso passar mais tempo com minha família. A minha vovó, exemplo de leveza e simplicidade na vida.

Ao Gustavo, meu orientador, que durante todo o processo me auxiliou na construção da pesquisa. Que ouviu os meus receios e fez com que esse caminho fosse mais leve. Que se adaptou a minha rotina para conseguir realizar os encontros presenciais. Que fez nascer o brilho nos olhos em cada discussão e encontro para produzir essa dissertação. E que no meio das dificuldades, me orientou, ampliando possibilidades e novos caminhos.

Ao Renan e Thiago, dois exemplos de professores de Educação Física, que se dispuseram a me ajudar nessa pesquisa com as discussões que ocorriam e eram inerentes a escola pública.

As estudantes que falaram das suas emoções e pensamentos, sem medo de ser julgadas. Que relembrou de fatos que as constrangem, mas, mesmo assim, os narraram para construirmos essa pesquisa.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) que se propuseram a arriscar e fazer dessa primeira turma uma grande possibilidade de transformação educacional. Aos professores da UFMG, por se doarem nos encontros presenciais e nos ajudarem durante todo o processo do mestrado.

Aos meus colegas de classe que compartilharam comigo os desafios de ser estudante de um Mestrado, junto com a rotina de continuar trabalhando dois turnos. Que nos finais de semana estavam animados para começar um novo debate sobre a Educação Física escolar. Como foi importante perceber que nossas trajetórias se encontram e fizemos dessa primeira turma um momento de muito aprendizado, consolo e também diversão.

Aos meus colegas de trabalho da escola estadual que me apoiaram diante da situação de cansaço e às vezes, desânimo. Em especial, a diretora Silvana, exemplo de profissional que se dedica para melhorar a qualidade da educação pública.

Aos meus colegas de trabalho Cate, Anderson, Thaís, Dudu, Carol, Vinícius, Leo, Puff e Peu. Pelas trocas de experiência, aprendizado e apoio. Por me ajudar a reinventar a “Tia Nina” e construir uma professora com uma maior aproximação dos estudantes. Ao Peu pelos conselhos e cuidado durante todo esse processo.

Aos meus colegas de trabalho Biza, Simone, Eric, Alê, Manu, Marcelo, Renato, Júlia, Larissa, Luizim, Tiago, Renatinha e Rodrigo pela compreensão e apoio nesse último ano. Meu coração é cheio de gratidão por ter sido tão bem acolhida por vocês.

Aos amigos do Csabes que tornaram a semana mais leve com os encontros na segunda que renovavam minha força e fé. Obrigada Silvinha pelo convite! Sou grata por ter vocês na minha vida: Ra, Mama, Sah, JQ, Jeje, Nay, Milhu, Carol, Ginasta, Luiz, Ka, Cambara, Lud, Betinho, Rê e Dan.

Aos amigos da Educação Física - UFMG que fazem especial cada aniversário e encontro de final de ano.

As amigas da escola por me se fazerem presentes mesmo com minhas ausências, em especial: Stephanie, Tati, Ana Lu e Rebeca. A Naty por estar sempre presente, pelo exemplo de fé, perseverança e sabedoria. A Mari e André pela amizade, cuidado e por fazerem parte da nossas aventuras de conhecer o mundo. Muito obrigada!

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Meninos, à marcha...Meninas, à sombra. Essa história continuará se repetindo?...

(Eustáquia Salvadora de Sousa, 1994, p. 228).



MEZZETTI, Carolina de Freitas Rochael. **O fenômeno arquibancada**: análise do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola na rede estadual de Minas Gerais. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

RESUMO

Esse estudo pretende compreender quais são as razões e justificativas que fazem com que educandas decidam não participar das aulas de Educação Física, o que gera o afastamento das mesmas. A pesquisa foi realizada com algumas adolescentes das 3ª e 2ª séries do Ensino Médio, em uma escola pública da rede Estadual de Minas Gerais. Escolheu-se a perspectiva de uma investigação qualitativa, de caráter descritivo, com o registro de fatos e impressões em um diário de bordo, a realização de entrevistas semiestruturadas com as participantes e a organização de dois grupos focais. A análise de dados baseou-se na perspectiva da Fenomenologia, que analisa as questões relacionadas à experiência humana, em um tempo e um lugar específicos. Dessa forma, as falas das estudantes foram analisadas e interpretadas em 3 categorias definidas como estrutural, pedagógica e comportamental, para apresentar as possíveis razões do fenômeno “arquibancada” presentes no discurso e no comportamento das adolescentes. Além disso, o estudo buscou identificar se as expectativas corporais impostas para os corpos femininos influenciam no afastamento das meninas das aulas de Educação Física. Por fim, a pesquisa tem o intuito de aprofundar o debate sobre a temática afastamento, discutir questões relacionadas ao corpo e ao gênero e possibilitar reflexões acerca de intervenções para motivar e incluir as estudantes nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Afastamento das aulas. Educação Física. Ensino Médio. Gênero.

SUMÁRIO

1 MEU PERCURSO FORMATIVO	11
1.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA	11
1.2 O ENSINO SUPERIOR.....	15
1.3 A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	18
1.4 O MESTRADO	20
2 INTRODUÇÃO	26
3 REFERENCIAL TEÓRICO	29
3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA.....	29
3.2 AFASTAMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	36
3.3 CORPO E GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	40
4 REFERENCIAL METODOLÓGICO	45
4.1 O FENÔMENO ARQUIBANCADA	45
4.2 INDICAÇÕES METODOLÓGICAS.....	46
5 VOZES DA ARQUIBANCADA.....	53
5.1 CATEGORIA PEDAGÓGICA.....	53
5.1.1 A relação professor-estudante.....	54
5.1.2 Os conteúdos.....	57
5.1.3 Avaliação.....	60
5.2 CATEGORIA ESTRUTURAL.....	61
5.2.1 A escola	62
5.2.2 Material.....	67
5.2.3 Número de estudantes por turma	68
5.2.4 Aula mista.....	71
5.3 CATEGORIA COMPORTAMENTAL.....	79
5.3.1 Violência.....	87
5.3.2 O medo: inabilidade e erro.....	92
5.3.3 Vergonha do corpo: percepção e expectativas corporais	96
5.4 INDICAÇÃO DO PRODUTO.....	103
6 UM NOVO OLHAR	105
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	121

1 MEU PERCURSO FORMATIVO

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente, aprendendo a ser capaz, de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e ainda mais alegre, ainda no meio da tristeza! (ROSA, 2001, p. 334).

1.1 A educação básica

Sair do estado dormente é uma premissa para ser professora. A profissão nos exige estar em alerta constante, intervir, refletir sobre a prática. E nesse momento de reflexão sobre minhas aulas, fui instigada a recordar as lembranças sobre a minha infância. A professora que sou hoje tem relação com a pessoa em que me constituí, por isso, retorno ao meu passado e busco me apresentar.

Sou a filha do meio, tenho uma irmã mais velha e um irmão mais novo. Meus pais sempre nos levavam para brincar juntos na praça, no clube, na rua. Subimos nas árvores, jogávamos futebol, queimada, brincava de pega-pega, boneca, soltava pipa, andava de bicicleta, carrinho de rolimã e patins de quatro rodas. Aos finais de semana íamos ao clube ou aos parques e brincávamos à tarde toda, juntos ou com os amigos que fazíamos na hora do jogo. Durante a semana também tínhamos o compromisso de ir duas vezes na semana aprender natação. Morei em um apartamento uma boa parte da minha infância, mas, como já descrito, isso não foi impedimento para que tivéssemos uma infância rica de experiências. Meus pais sempre nos acompanhavam, depois do trabalho, às vezes já escuro, para ir brincar, lembro do meu pai pedindo ao porteiro de uma escola perto de casa para permitir nossa entrada. Quando ele deixava, brincávamos nas quadras e no parquinho com os brinquedos na areia.

Tive uma infância repleta de práticas corporais. Às vezes com um primo, com amigos na rua, mas na maioria das vezes éramos nós três. Vale ressaltar que também não gostava de perder e era muito competitiva, o que me gerou muitos choros no final das brincadeiras e competições. Era conhecida como “baixinha”, porque além de pequena, era “invocada” e muito boa na queimada. Hoje, acredito que para o que se espera de meninas na nossa sociedade brasileira, esse “invocada” se referia a uma menina que gostava muito de brincar e

se dedicava ao máximo e que possuía uma performance nos jogos que talvez não era o esperado para o padrão feminino naquela época. Para Júnior (2018):

Isso significa que, se um menino – por ser menino –, desde os três ou quatro anos de idade, é incentivado a correr, brincar com bola, saltar, subir em árvores, lutar, etc., tem grandes chances de exibir melhor performance do que uma menina que – apenas por ser menina – foi privada dessas atividades em prol de brincadeiras mais “passivas” como brincar com utensílios domésticos, brincadeiras cantadas, brincar com bonecas, etc (JÚNIOR, 2018, p.8).

Estudei no Colégio Santa Maria, uma instituição privada de cunho católico, desde a infância até a 4ª série do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Era muito nova e tenho poucas recordações. Antes da aula começar, as professoras nos organizavam em fileiras e cantávamos o hino nacional no pátio. Lembro que era uma estudante dedicada e isso era reconhecido por algumas professoras que eu tive. Era aquela estudante que estava disponível para ajudar as professoras na sala e que o caderno era referência de capricho e dos conteúdos que foram desenvolvidos. Também gostava de ter essa postura de liderança e me candidatei para ser presidente da turma. Fiz a campanha junto com outros colegas e fui a vencedora. O presidente era responsável por ajudar a mediar decisões do grupo e representar a turma. Gostava de fazer as aulas de Educação Física e lembro de algumas brincadeiras e da Festa Junina. Nessa idade, já havia uma separação da participação entre meninos e meninas, mas eu quase sempre, era “escolhida” para os times e não sofria com a indiferença das pessoas como os colegas menos habilidosos. Eu amava participar dos ensaios e apresentações da Festa Junina que era um evento muito grande na escola. Uma professora que me marcou muito foi a “Tia Mônica”, ela que me ensinou a ler e escrever e lembro que as aulas dela eram mágicas. Tinha um duende na sala que representava nosso lema: “eu posso, eu devo e eu consigo”. Essa frase funcionava para mim! Quando não conseguia fazer algo, essas palavras borbulhavam na minha cabeça, o que não me fazia desistir.

Na 5ª série do ensino Fundamental meus pais me mudaram de escola. Meu pai ficou desempregado e precisou reajustar os gastos de casa. Então, eles nos matricularam em outra escola que oferecia bolsa de estudos com descontos para a família. Meus pais decidiram pelo Colégio Batista Mineiro, uma instituição privada de cunho protestante e foi nessa instituição que me formei no Ensino Médio. Após ser demitido, meus pais resolveram abrir uma mercearia, longe de casa e ficavam o dia todo no trabalho. Minha mãe organizou as tarefas domésticas, nossa rotina e ficávamos em casa, sozinhos, na parte da manhã e no turno da tarde

na escola. Acredito que nesse momento que construímos uma autonomia e eu comecei a passar mais tempo na escola. Estudava no turno da tarde, mas, em alguns dias, criei o costume de ir para escola de manhã para estudar, fazer trabalho ou ficar conversando com minhas amigas.

Fui crescendo e essa vontade de brincar, sem exigência de lugar e companhia específica foi despertando em mim o interesse em participar de quase tudo que me era oferecido na escola. Já no Fundamental Anos Finais (atual 6º ao 9º ano) participava efetivamente das aulas de Educação Física e muitas das vezes buscava incentivar minhas amigas a participarem também. Tive excelentes professores, uma delas foi a Isabel, conhecida como “Bel”. Ela nos apresentou diversos conteúdos, nos incentivou a participar e era muito divertida. Acredito que a “Bel” se tornou uma referência de professora de Educação Física para mim por causa desse carisma que cativava os estudantes a participarem das aulas. Na escola também tinha os Jogos Estudantis que era desenvolvido pelos professores de Educação Física. Todo ano havia uma temática diferente e as turmas deviam se organizar para fazer a abertura e dividir os estudantes em times de diversas modalidades esportivas. Era uma semana de jogos que eu torcia pelo time masculino da minha sala e também jogava as modalidades escolhidas. Lembro que essa escolha era um pouco “tensa”, pois havia estudantes que queriam participar de todos os esportes e outros que a turma não queria no time da sala por serem menos habilidosos. Essa separação dos times era mediada por um professor (a) que era escolhido para ser o padrinho/madrinha da turma. Eu amava participar dos Jogos Estudantis, pois sempre gostei de jogar e era habilidosa, esse evento era um dos momentos mais esperados do ano. Mas, para algumas amigas, não era um momento de tanta felicidade, já que muitas se sentiam obrigadas e a atividade que deveria ser divertida, na verdade, tornava-se um sofrimento. Nessa fase da adolescência, nas aulas de Educação Física, tinha um professor para os meninos e uma professora para as meninas. Já existia uma separação por sexo e muitas meninas não gostavam de se envolver nas aulas, lembro que insistia com minhas colegas e algumas vezes elas aceitavam participar, em outros momentos, tentava solicitar aos meninos que pudesse jogar com eles e só jogava quando eles permitiam. Normalmente, quando não havia o número suficiente de meninos para jogar, era permitida minha participação apenas para completar o time.

Além das aulas de Educação Física eu participava de outros projetos que aconteciam à noite na escola. Fazia parte do grupo de dança, da equipe de handebol, de atletismo e quando

havia competições, da equipe de futebol. Por estar constantemente envolvida com essas atividades, acredito que em grande parte da minha adolescência não experimentei situações de preconceito e/ou violência verbal nas aulas de Educação Física. Não tenho a pretensão de achar que elas não existiam, mas, provavelmente, eu fazia parte do pequeno grupo de meninas que não se encaixavam no padrão feminino imposto naquela época para as mulheres, diante das situações de habilidades para as brincadeiras e jogos. Normalmente, jogava, discutia quando era preciso e me impunha na quadra diante das situações como se fosse um “menino”. Sousa (1994, p. 209) ao analisar a construção de corpos femininos e masculinos durante o período de 1897 a 1994 destaca que a ação pedagógica da Educação Física na escola contribuía para a coisificação do corpo, influenciando na construção social dos sujeitos masculinos e femininos. Hoje percebo que eu era uma exceção diante do meu comportamento nas aulas de Educação Física, já que, para os corpos femininos, naquela época, não se era esperado as atitudes de enfrentamento e as habilidades para jogar como eu demonstrava, por isso, era normal ouvir que eu jogava “igual um menino”.

No 1º e 2º anos do Ensino Médio participava das aulas de Educação Física e continuei com as atividades extracurriculares na escola. Hoje consigo perceber um maior afastamento das meninas nas aulas de Educação Física nessa idade, lembro da preocupação das minhas amigas em ficar suada e com os cabelos bonitos (sou da geração que na adolescência existia a famosa “chapinha” que alisava os cabelos, mas caso molhasse, o cabelo voltava ao normal), motivos que faziam com que elas não participassem das aulas. Eu não me preocupava em sair da aula suada, com os cabelos atrapalhados. Naquela época, sabia que a grande maioria das meninas não gostava das aulas de Educação Física, então, tentava conversar com elas para incentivá-las, mas, minha maior preocupação era em não perder aquele momento prazeroso da aula. Como algumas meninas não participavam dos jogos, os professores acharam outra alternativa: muitas estudantes ficavam jogando jogos de cartas ou até mesmo caminhando ao redor da quadra, enquanto eu e algumas meninas tentávamos participar das aulas sozinhas ou juntas com os meninos. Lembro que no 1º ano do Ensino Médio minha turma tinha 20 meninas e 10 meninos. Minhas colegas não gostavam de praticar a atividade sugerida pelo professor, mas eu amava fazer as aulas de Educação Física. Por diversas vezes, eu e algumas meninas, adaptávamos a atividade ou jogávamos com os meninos (quando eles deixavam). Como a turma de meninos também era pequena, nos momentos em que alguns deles faltavam, conseguíamos participar das aulas e jogar juntos. Segundo Louro (1994, p. 33) “um elemento

importante na definição de gênero refere-se à afirmação de que este é ‘um primeiro modo de dar significado às relações de poder’. Para Sousa (1994):

Na trama tecida ao longo da nossa história estudada, pude perceber que, na aparência das diferenças biológicas entre os sexos, ocultam-se as relações de poder – marcadas pela dominação masculina – cujas raízes primeiras não germinaram em nossa sociedade (SOUSA, 1994, p. 209).

No 3º ano do Ensino Médio a carga horária era maior, tinha aula no turno da manhã, três vezes no turno da tarde e simulados quase todas as sextas-feiras. No começo do ano meu pai pediu que eu saísse das equipes e me dedicasse apenas aos estudos. Depois de muito tempo de conversa, consegui convencê-lo de permanecer na equipe de handebol e no grupo de dança até o final do primeiro semestre do ano. Nos últimos seis meses, ele me matriculou no cursinho preparatório para o vestibular, então, além de frequentar a escola, todos os dias a noite ia para as aulas no cursinho Pré-UFMG que se localizava na região central de Belo Horizonte. Precisei sair da equipe de handebol e do grupo de dança para concentrar minha rotina nos estudos e passar no vestibular.

1.2 O ensino superior

Ao ingressar na universidade de Educação Física já havia escolhido fazer Licenciatura. Essa decisão foi difícil, já que meus pais não queriam que eu fizesse esse curso. Ao longo desse processo, pesquisei sobre a área e seus campos de atuação. No 4º período do curso os estudantes devem optar por Licenciatura ou Bacharelado, depois de percorrer o caminho para conhecer os campos de atuação dos profissionais formados em Educação Física, optei por ser professora. Tornar-me professora faz parte desse processo de transformação em que cada sujeito constrói seu percurso. Meu percurso foi trilhado através das experiências e vivências que tive no esporte, na dança, nas aulas de Educação Física, nas brincadeiras de rua e na minha construção de ser mulher na sociedade brasileira. Além disso, minha trajetória acadêmica também é responsável por influenciar na minha formação como profissional da educação.

Meu trajeto na universidade foi de muita experimentação! Entrei no começo de 2006 e no ano de 2007 me tornei voluntária no Projeto de Extensão em Ginástica Artística que

acontecia dentro da UFMG. Nesse espaço, de muita observação, na qual o foco era de treinamento de Ginástica para meninas de 10 a 12 anos eu vivenciei a diferença do ambiente de treinamento de alto rendimento para o treinamento no ambiente escolar.

No segundo semestre de 2008 realizei meu primeiro estágio obrigatório no CEFET-MG com o intuito de acompanhar algumas aulas de Educação Física e explorar um pouco de cada setor do ambiente escolar para entender a dinâmica e o funcionamento da escola. Observei poucas aulas da disciplina e as que eu acompanhei foram do Ensino Médio, mas, pude discutir e ver a construção da transformação do Currículo da Educação Física na instituição.

Meu segundo estágio obrigatório foi realizado na Escola Estadual Governador Milton Campos (Estadual Central) uma instituição renomada em Belo Horizonte. No segundo semestre de 2009, acompanhei as aulas de Educação Física do Ensino Médio. Nesse estágio consegui perceber alguns dilemas das aulas de Educação Física, como o desinteresse de alguns estudantes, a falta de responsabilidade para trazer as roupas adequadas para participar das atividades, o atraso para chegar às aulas. Como era uma instituição em que os adolescentes podiam sair da escola, o professor não conhecia alguns estudantes que estavam em sua lista de chamada, pois esses não frequentavam suas aulas. Ao mesmo tempo, a turma que participava das aulas era interessada e percebi que tinha uma maior interesse e facilidade com a relação entre professor-estudante nessa idade porque tinha um bom relacionamento com os/as adolescentes. As discussões das temáticas das aulas eram produtivas e enriquecedoras.

Meu último estágio obrigatório foi realizado no primeiro semestre de 2010 no COLTEC UFMG, um colégio técnico que é localizado dentro da UFMG e que oferece o Ensino Profissional de nível técnico concomitante ao Ensino Médio. Nesse estágio, junto com minha dupla, acompanhamos, planejamos e também tivemos a experiência de ser professor (a) por algumas semanas. Lembro do frio na barriga nos primeiros dias que assumimos a turma e precisávamos explicar como seria o desenvolvimento da aula. A professora tutora do estágio, no final de cada aula, fazia considerações sobre os nossos comportamentos como professores, analisava o planejamento e as intervenções realizadas na aula. Foi uma experiência incrível e de grande importância para meu crescimento profissional.

Além desses estágios, havia no currículo da Licenciatura, o Ensino de alguns conteúdos e disciplinas relacionados com cada Segmento da Educação Básica: Infantil,

Fundamental e Ensino Médio. Em algumas dessas disciplinas tivemos o privilégio de acompanhar as aulas em algumas escolas e planejar e desenvolver conteúdos para ensinar aos estudantes. Nas disciplinas de Ginástica e Lutas tive a experiência de ensinar esses conteúdos para algumas turmas do Ensino Fundamental, de escolas públicas, que iam à universidade para vivenciar nossas aulas. Também na disciplina da Educação Infantil acompanhei o trabalho desenvolvido na Escola Municipal Maria de Magalhães Pinto e foi um momento de muita discussão e construção do que deve ser e o que representa o (a) professor (a) de Educação Física para as crianças de 3 a 6 anos. Tive um receio muito grande no começo em achar que não conseguiria lidar com a intensidade que as crianças dessa idade demandam de um professor, a responsabilidade relacionada ao cuidado com o corpo e a segurança durante as aulas, mas, aos poucos me adaptei e consegui me inserir nesse universo infantil.

Nos anos de 2009 a 2010 fui bolsista no projeto de extensão da UFMG intitulado Projeto Guanabara. As aulas aconteciam nos espaços oferecidos pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, dentro da UFMG, duas vezes na semana. Atendia aproximadamente 20 estudantes da escola Municipal Dom Orione com na faixa etária de 10 a 15 anos. O objetivo do Projeto era apresentar e possibilitar a vivência de diversos esportes no momento do contraturno dos estudantes na escola. Esse espaço foi o primeiro em que assumi as turmas, ou seja, eu era a professora e a referência durante as aulas. Também foi um grande espaço de formação, pois, precisava planejar as aulas e adaptá-las quando ocorria algo que não esperava. Lembro que, com receio, eu ia para aula com diversos planejamentos, com diferentes possibilidades. Aos poucos o receio de ser professora e o medo daquelas primeiras aulas diminuiu e apareceu a sensação de entusiasmo, felicidade e também, algumas frustrações.

Em 2010 participei do estágio remunerado no Colégio Santo Antônio nas equipes esportivas. Acompanhei as aulas de Ginástica e a gestão esportiva com o coordenador de esportes. Acredito que foi um lugar de grande formação como professora, pois era possível discutir e desenvolver o planejamento das aulas junto com a professora. Nesse espaço, as aulas de ginástica possuíam um caráter de treinamento para o esporte na escola. As aulas eram realizadas no contraturno e eram compostas por estudantes que gostariam de aprender sobre a Ginástica Artística. Refletíamos sobre o espaço do esporte na escola, por isso, buscávamos construir um ambiente de desafio para as crianças, com a intenção de melhorar o aprendizado das habilidades motoras e capacidades físicas presentes nessa modalidade.

1.3 A inserção no mercado de trabalho e a formação continuada

Formei em licenciatura em Educação Física pela UFMG ao final do ano de 2010 e comecei a trabalhar com Rua de Lazer pelo SESC-MG nos anos de 2011 e 2012. Em 2012, passei no concurso para professora de Educação Física na rede estadual de Minas Gerais. Em 2013, já aguardando a nomeação do concurso, fui designada para a escola Estadual do Instituto Agrônômico para ser professora de Educação Física do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano). Foi minha primeira experiência como professora de escola pública na qual tive oportunidade de crescer como profissional, enfrentar os desafios da falta de material e estrutura nas escolas. Lembro que em uma das minhas primeiras aulas, os estudantes estavam divertindo muito e fazendo barulho. A diretora interrompeu minha aula, me chamou para a sala dela para me dizer que minha aula atrapalhava o desenvolvimento das outras aulas e que deveria pedir para os adolescentes fazerem silêncio. Com muito receio, disse que iria solicitar aos estudantes que fizessem menos barulho quando possível, mas que era impossível fazer silêncio brincando. Ainda pontuei que a estruturação da escola não favorecia o desenvolvimento das aulas, já que a quadra e as salas não poderiam ser naquele mesmo espaço, então, de alguma forma, as aulas ficariam prejudicadas. A quadra de Educação Física era no fundo da escola e tinha três salas de aula em frente a quadra, o que incomodava a dinâmica das aulas.

Foi nesse contexto que tive novamente a sensação que provavelmente iria gostar mais de ser professora do Ensino Médio do que do Fundamental Anos Finais. Tinha muita dificuldade em me relacionar com os estudantes do 6º ano, não tinha muita paciência com a instabilidade emocional, falta de respeito e o enfrentamento de alguns, algo que não vivenciava com tanta frequência com o 9º ano dessa mesma escola. Percebi, então, que tinha mais facilidade em interagir com os estudantes do nono ano do que do sexto. A relação construída com as turmas do nono ano da escola foi muito importante para me despertar esse interesse pelo Ensino Médio, pois sentia que conseguia administrar melhor as aulas, resolver os conflitos de uma forma mais efetiva do que com os estudantes menores. Com o passar dos anos, entendi que essa preferência também estava relacionada com a minha forma de comunicação. Acredito que a minha linguagem era mais adequada para os adolescentes do 9º ano, por isso eu tinha a sensação de não conseguir dialogar com os estudantes do 6º ano.

Alguns anos depois, ao me tornar professora do Fundamental Anos Iniciais, me construí como professora desse segmento, adequando minha linguagem, postura e percebi que essas diferenças de comportamento do professor são essenciais para uma boa comunicação e um bom relacionamento com os estudantes.

Fui convocada para tomar a posse em 2013 e escolhi uma escola que ofertasse o Ensino Médio, pois acreditava pelas experiências anteriores, que seria mais feliz sendo professora desse segmento. Entrei em exercício em setembro de 2013 e atuo na mesma escola estadual até o presente momento. Inicialmente, ministrava 16 aulas semanais, para um cargo de 24 horas semanais que inclui também o planejamento. Em alguns meses, fiquei designada como substituta, o que estendeu a minha carga horária dentro da escola. No ano de 2013 e 2014 trabalhei como professora do Ensino Fundamental Anos Finais, mas, logo que tive a oportunidade, escolhi as turmas do Ensino Médio. Durante esses anos e os desafios propostos para ser professora em uma escola pública, consegui perceber e sentir com mais clareza uma das questões que mais me incomodavam durante o desenvolvimento das aulas: o afastamento das estudantes nas aulas de Educação Física. Essa escolha por não participar das aulas, principalmente das meninas, é muito recorrente e não consegui realizar estratégias suficientes para fazer com que elas se sentissem incluídas nas minhas aulas e quisessem participar. Os desafios da disciplina de Educação Física no ensino público perpassam pela busca de uma melhor estrutura escolar e material para as aulas, uma qualificação do discurso do professor que deve saber justificar as escolhas metodológicas e do conteúdo para cada série e também uma maior aproximação dos estudantes, que busca construir uma relação de diálogo entre as expectativas e limitações de cada um. Diante desse contexto, percebi que precisava aprender a dialogar com o grupo de meninas que decidiam não participar das aulas e ficar na arquibancada.

Em 2016 comecei também a trabalhar em uma instituição particular como professora de Educação Física do Ensino Fundamental Anos Iniciais. As realidades tão distintas me deixaram inconformada. Busquei alternativas para tentar melhorar minha atuação e oferecer o melhor que posso para meus estudantes. Neste sentido, nos anos de 2015 e 2016 me matriculei na Pós-Graduação em Educação Física Escolar, pela Universidade Estácio de Sá, com o intuito de reciclar os conteúdos da área para um melhor desempenho profissional. Diante de um universo amplo de professores de Educação Física e diversas disciplinas, o assunto sobre a não participação dos estudantes não foi discutido em nenhuma disciplina da

pós-graduação. Hoje, com mais clareza sobre o afastamento dos estudantes nas aulas, consigo perceber como essa temática é relevante e presente na realidade de muitos professores de Educação Física. Apesar disso, a especialização foi muito significativa para refletir sobre minha prática como docente junto ao grupo de professores que se propuseram em discutir e pensar sobre a Educação Física Escolar. Nesse momento, já professora em duas instituições, acredito que consegui descobrir minhas fragilidades e desafios como professora e o curso proporcionou uma busca por um maior aperfeiçoamento na dinâmica de ensino-aprendizagem dos conteúdos da área, o que me auxiliou na elaboração de planos de aula com mais fundamentação teórica e novas possibilidades de conteúdos, além de resgatar alguns conceitos já aprendidos e apresentar novas formas de intervenção pedagógica.

Em 2016 realizei o processo seletivo para a primeira turma do Mestrado Profissional em Rede em Educação Física Escolar (PROEF) curso organizado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e com parceria de diversas instituições, incluindo a UFMG. Estava em êxtase, não esperava que essa seleção iria me proporcionar tantas emoções. Aguardamos vários meses o início da aula, montamos grupo de WhatsApp com o grupo do polo da UFMG e também com representantes de cada universidade, um grupo nacional, com o intuito de ter informações sobre o começo das aulas. Após a diminuição das verbas para o Mestrado, já não acreditava que as aulas iriam começar. Até que um dia recebi um e-mail que solicitava meus documentos para realizar a matrícula.

Após idas e vindas, no dia 13 de abril de 2018, dois anos depois da seleção, já sem expectativas, um dia após meu aniversário, estávamos todos na UFMG realizando a primeira aula. No primeiro encontro nos conhecemos e eu chorei contando um pouco sobre a minha realidade escolar. O Mestrado era um “despertar” para todos nós, a esperança de que nossas energias seriam renovadas. O começo das aulas foi meu presente de aniversário daquele ano!

1.4 O Mestrado

A primeira disciplina foi intitulada Problemática da Educação Física. Acredito que foi a disciplina que mais acrescentou na minha formação acadêmica, com discussões reais do cotidiano escolar, o famoso "chão da escola". Lembro que no primeiro encontro, nos apresentamos e fui a última da roda a falar. Já havia escutado o nome, dificuldades e sonhos

de todos os colegas de classe e isso mexeu comigo emocionalmente. Na minha apresentação, me contive em algumas lágrimas ao falar das minhas dificuldades e desafios de ser professora de Educação Física na escola pública. Enfatizei como era importante aquele momento para mim e como estava feliz em começar as aulas. Nos outros encontros, discutimos sobre as limitações e possibilidades de nossa atuação: falta de material e espaço adequado, falta de formação profissional, indisciplina e desinteresse dos alunos, novas propostas pedagógicas, possibilidades de metodologias diferentes, discussões sobre a demanda dos profissionais da educação de hoje. O grupo de professores desabafou, mas também se acolheu e propôs novas formas de atuação. No grupo do polo da UFMG, quase todos os professores tinham poucos anos de atuação profissional e percebi que a grande maioria tinha os desafios similares na escola pública em que trabalhavam. Foi nessa disciplina, após a discussão sobre a não participação dos estudantes, que percebi que já havia um objeto de pesquisa do qual gostaria de aprofundar meus estudos. Na minha realidade escolar foi possível perceber uma não participação das meninas nas aulas de Educação Física e isso foi compartilhado entre os professores nessa disciplina do Mestrado na qual descobri que se aproxima um pouco da realidade de alguns colegas.

A disciplina de Metodologia de Pesquisa foi de grande valor, pois conseguimos construir juntos os trajetos da pesquisa com o auxílio dos professores nas aulas presenciais. Os materiais disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), junto com a proposta dos professores da UFMG, principalmente relacionadas a metodologias, nos aproximaram do campo de pesquisa o que fez com que essa tarefa fosse menos árdua. Foi através das reflexões dessa disciplina e da Problemáticas de Educação Física que me aproximei do possível objeto de pesquisa presente no meu cotidiano escolar: o afastamento das meninas nas aulas de Educação Física, dificuldade que enfrentava nas minhas aulas. Através das respostas de um pequeno questionário estruturado pelos professores, tivemos que pensar sobre o que gostaríamos de pesquisar. Pensei em como o afastamento das meninas na aula de Educação Física era rotineiro e me incomodava com frequência em minha atuação profissional. Também, já havia realizado várias intervenções com o intuito de diminuir esse problema, quase todas sem o resultado esperado. Os professores propuseram um tempo de reflexão na aula sobre as perguntas, seguido da apresentação para os colegas. Ao respondê-las, sem perceber, organizei e estruturei o início da pesquisa. Ao apresentar para a turma, ouvi sugestões de autores, possíveis metodologias de pesquisa e grupos de estudos. Além disso,

muitos professores/estudantes do Mestrado relataram que havia também em suas aulas de Educação Física esse incômodo com o afastamento das meninas. Aos poucos, então, identifiquei e construí meu objeto de pesquisa.

Na disciplina Escola, Educação Física e Planejamento foi proposto pensar e entender melhor sobre o Projeto Político Pedagógico da escola e sua construção. Também foi instigado a refletir sobre como planejamento e currículo são espaços de lutas de poder e decisões também políticas dentro do ambiente escolar. Conhecemos e discutimos diversas metodologias da área na disciplina de Metodologias do Ensino da Educação Física. As discussões foram de grande importância para referenciar nossa prática e perceber quais são as possibilidades que cada metodologia propõe e os objetivos sugeridos por elas para a Educação Física.

Educação Física no Ensino Médio era o nome da disciplina que trouxe reflexões acerca das juventudes. Construímos um questionário sócio antropológico buscando entender quem são esses jovens que estão na escola, o que eles gostam, o que buscam no ambiente escolar, quais são os seus sonhos, onde moram, etc. Essa análise foi proposta para entendermos um pouco quais são as reais necessidades desse grupo e provocar nos professores uma maior aproximação do planejamento com as expectativas desses jovens. Essa disciplina foi importante para entender um pouco mais sobre as juventudes, o grupo no qual foi realizado minha pesquisa. Participei também de três disciplinas eletivas. As disciplinas de Danças e Ginásticas me ajudaram a pensar como se deve estruturar esses conteúdos nas aulas de Educação Física. A disciplina de Pesquisa Narrativa ampliou as possibilidades de como estruturar a pesquisa e de entender como é desenvolvido e quais são as metodologias de uma pesquisa narrativa.

Na disciplina Escola, Educação Física e Inclusão percebi como a temática ainda precisa ser mais discutida na escola. Foi proposto analisar e desenvolver um planejamento participativo com um estudante de inclusão. Criar esse planejamento, perante as várias limitações que a escola pública nos oferece, foi um desafio. Os referenciais teóricos ajudaram na construção e no embasamento para pensar na prática uma educação inclusiva.

Todas as disciplinas do Mestrado foram alicerces para pensar sobre a minha atuação docente e também refletir sobre o objeto da pesquisa. Então, o que eu realmente queria pesquisar? Quais eram as minhas inquietações nas minhas aulas ou no contexto escolar que poderiam me ajudar a pensar sobre a minha atuação profissional?

meninos. Entende-se como afastamento quando os sujeitos não participam efetivamente das aulas, ora não participam da atividade, ora estão na atividade, mas não participando efetivamente dela. Essa situação nas minhas aulas me ajudou a lembrar um pouco das minhas experiências nas aulas de Educação Física como estudante da educação básica. Essas recordações me fizeram aproximar ainda mais do meu objeto de pesquisa. Refleti sobre as experiências anteriores, percebi que durante quase todo o período na universidade, experimentando as aulas práticas, discutindo e planejando os conteúdos, não havia me deparado com esse desafio que estava presente nas minhas aulas de Educação Física na escola: o que fazer com as estudantes que não querem participar das aulas?

A desmotivação das meninas em participar das aulas de Educação Física está presente nos dois ambientes distintos da minha atuação docente. Atualmente, trabalho em uma escola pública da rede Estadual de Minas Gerais, com estudantes do Ensino Médio e em uma escola privada com estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Mesmo com ambientes tão distintos e idades diferentes, ainda assim, a presença dessa desmotivação e/ou desinteresse em participar das aulas de Educação Física é maior entre as meninas do que dos meninos. Após pesquisar sobre o que a literatura aborda sobre essa temática, que está intimamente presente no meu fazer pedagógico, e reflexões acerca disso com colegas de trabalho (professores de Educação Física da rede pública e privada) e professores do Mestrado, decidi realizar essa pesquisa acadêmica, para compreender o porquê desse afastamento das meninas das aulas.

Alguns autores como Darido *et al.* (2018) e Daolio (2006) nos fornecem alguns possíveis motivos de afastamento de estudantes das aulas de Educação Física, justificando um maior afastamento dos educandos no Ensino Médio o que corrobora com o que vivencio na minha realidade escolar. Mas por que existe um número maior de meninas que se afastam dessas aulas? Quais são os possíveis fatores que influenciam as meninas em escolher não participar das aulas de Educação Física?

A ideia da pesquisa surgiu como possibilidade de responder algumas dessas perguntas. Apesar de trabalhar em uma escola da rede estadual, a pesquisa será realizada em outra escola com o intuito de conseguir observar, analisar e recolher informações no momento do afastamento das meninas, com o objetivo de entender melhor esse sentimento individual e específico para cada educanda, de se afastar e ir para arquibancada. A intenção é ter um olhar de imparcialidade diante do comportamento das adolescentes sobre o fenômeno do



afastamento das aulas para que a análise dessa situação pudesse ser realizada com uma maior proximidade das educandas, conseguindo buscar através das falas, entender e procurar justificativas para esse comportamento.

Assim, o objetivo da pesquisa é compreender quais são os possíveis motivos que influenciam nesse afastamento das meninas nas aulas de Educação Física e possibilitar uma reflexão sobre essa temática.

Minha trajetória formativa não se encerra nesse capítulo, com as experiências narradas nesse memorial. Como professora, acredito que minha formação é continuada e ocorre a cada novo curso que me proponho a participar, a cada evento novo de uma aula de Educação Física, a cada conversa com um colega de profissão, a cada intervenção com um (a) estudante. Afinal, corroborando com Guimarães Rosa (2007, p. 436) “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

2 INTRODUÇÃO

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 2007, p. 54).

A Educação Física (EF) é componente curricular da educação básica e deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, como está descrito no parágrafo 3º do artigo 26, da Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são conteúdos da Educação Física os jogos, as brincadeiras, o esporte, a dança, a ginástica e a luta (BRASIL, 1998). Os PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000) determinam que se espera que os estudantes desenvolvam uma ampla compreensão e atuação nesses conteúdos, entendidos como manifestações da cultura corporal. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, insere a Educação Física como componente curricular apenas no Ensino Fundamental, na área de Linguagens. A BNCC destaca que a EF é responsável por tematizar as manifestações da cultura corporal: “essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental” (BRASIL, 2018, p. 213). A BNCC não propõe competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para a Educação Física no Ensino Médio.

Com toda a diversidade de conhecimento e possibilidades de aprendizado abarcados pela Educação Física, alguns autores perceberam que existe tanto a satisfação quanto o afastamento dos estudantes nas aulas de Educação Física. “A satisfação pode se dar por diversos fatores, como: característica demográfica dos estudantes, habilidades em esportes, infraestrutura para as aulas, tipo de planejamento, sexo e ambiente pedagógico” (BRANDOLIN; KOSLINSKI e SOARES, 2015, p. 602). Embora a satisfação seja um elemento aferido em diversos trabalhos, como os de Brandolin *et al.* (2015), Silva e Coffani (2013), Marzinek (2004), Chicati (2000), algumas pesquisas apontam para o afastamento das aulas e a desmotivação dos alunos. Para Darido (2004), por exemplo, há um aumento do afastamento dos estudantes nas aulas de Educação Física no final do Ensino Fundamental, problema acentuado no Ensino Médio.

As razões para o afastamento dos estudantes são múltiplas: os aspectos legais da disciplina, pois em algumas escolas as aulas são no período contrário as demais disciplinas; a

repetição dos conteúdos; o insucesso e a exclusão de uma parte dos estudantes, entre outros (DARIDO; GONZÁLEZ e GINCIENE, 2018). O afastamento pode se dar de duas formas: o desinteresse em participar, quando o estudante está presente nas aulas, mas não participa das atividades, realizando outras tarefas que não possuem relação com a proposta do professor, ou a participação não efetiva, quando o estudante está na atividade, mas não participa efetivamente dela, ficando à “beira”, ou seja, à margem da quadra, não se importando com o que está acontecendo dentro dela.

Atualmente, no contexto escolar em que atuo como professora, percebe-se maior interesse e satisfação dos meninos nas aulas de Educação Física, tornando-os mais participativos que as meninas, ou seja, a quantidade de meninas que se afastam das aulas é maior. Por que existe um maior afastamento das meninas?

Alguns autores buscaram entender os motivos desse maior afastamento das meninas. Goellner (2010, p. 91) destaca que existem diferenças de habilidade entre meninos e meninas e que tais diferenças são resultados de vivências e experiências diferenciadas de movimentos, desde o nascimento, não estando relacionada à anatomia distinta. Historicamente, desde a infância, a educação das meninas é mais direcionada ao espaço privado do que ao público, diferente dos meninos, que são incentivados a ir para a rua. Esse incentivo menor se dá por questões culturais e não naturais.

Além dessas justificativas para o afastamento das meninas presentes nos estudos de alguns autores, como Darido (2004), Daolio (2006), Martinelli; Merida; Rodrigues; Grillo e Souza (2006), Goellner (2010), Altmann; Ayoub e Amaral (2011), Darido *et al.* (2018), pretende-se, com esta pesquisa, descobrir se existe alguma influência nessa decisão de não participação relacionada às expectativas corporais impostas para corpos femininos: a não vontade de suar, de ficar “suja” no ambiente escolar, de atrapalhar o penteado, de retirar a maquiagem, entre outros. Neste sentido, o objetivo principal deste estudo foi identificar e interpretar quais são os fatores que influenciam no afastamento das meninas das aulas de Educação Física no Ensino Médio, em uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais. A pressão social relacionada com as expectativas de corpos e comportamentos femininos influencia na decisão de não participar das aulas de Educação Física?

A Educação Física Escolar, como área de conhecimento, possui uma função social. Para a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, como é apresentado no Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental e Médio (2008, p. 16) “a finalidade das aulas deve

partir de quatro pilares: aprender a conhecer e a perceber; aprender a conviver; aprender a viver; aprender a ser”.

(...) A Educação Física deve tratar das práticas corporais construídas ao longo dos tempos. Todavia, não se trata de qualquer prática ou movimento, e sim daqueles que se apresentam na forma de esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, movimentos expressivos, dentre outros. Essas vivências, seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica (MINAS GERAIS, 2008, p. 16).

Desta forma, quais são as consequências desses afastamentos? Quando os estudantes se afastam das aulas, eles/elas perdem a oportunidade de vivenciar atividades e de adquirir as competências e habilidades planejadas pelo professor nesse processo de ensino-aprendizagem. É muito importante que os professores de Educação Física reconheçam a importância das suas aulas e busquem alternativas para diminuir o número de estudantes que não participam efetivamente delas, a fim de garantir a todos o direito de conhecer e aprender os conteúdos da Educação Física. Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de proporcionar discussões sobre a temática e incentivar outros estudos na área, buscando uma maior inclusão das educandas nas aulas de Educação Física.

Para uma melhor compreensão, este estudo foi organizado em três seções: na primeira apresento a construção história da Educação Física e os aspectos legais de sua construção como disciplina; reflito alguns conceitos do componente Educação Física relacionados com os possíveis motivos dos afastamentos das educandas e conceitos sobre corpo e gênero. Na segunda seção, apresento a proposta de desenvolvimento da pesquisa. E, na terceira, apresento a discussão com a análise de dados e as implicações dessa temática no desenvolvimento das aulas, com o intuito de buscar propostas para diminuir o afastamento das meninas, nas aulas do Ensino Médio.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Educação Física

A Educação Física (EF) tornou-se obrigatória nas escolas do município da Corte em 1851, com a Reforma Couto Ferraz. Rui Barbosa, em 1880, com o intuito de buscar um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual dos estudantes, posicionou-se a favor da inclusão da ginástica nas escolas, ao apoiar a Reforma Leôncio de Carvalho, do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (LIMA, 2012).

“A constituição da educação física, ou seja, a instalação dessa prática pedagógica na instituição escolar emergente dos séculos XVIII e XIX foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina.” (BRACHT, 1999, p. 72). No início do século XX, a Educação Física, intitulada Ginástica, foi incluída no currículo de alguns estados do Brasil, com o objetivo específico de higienizar os corpos (LIMA, 2012). Em 1906, João Pinheiro da Silva reintroduziu os exercícios físicos no currículo do ensino primário do estado de Minas Gerais, justificando sua ação pela necessidade de adquirir saúde, fortalecer a vontade, dominar o corpo e auxiliar na manutenção da disciplina (SOUSA, 1994). A disciplina era obrigatória nos cursos primários e médio e cumpria a tarefa de consolidar hábitos higiênicos e promover o desenvolvimento corporal. As aulas eram ministradas por médicos e militares, que ensinavam exercícios repetitivos - denominados ginástica calistênica - e tinham a responsabilidade de incentivar a busca por um corpo com vigor físico, com o intuito de preparar o indivíduo para ser produtivo e forte no trabalho. Influenciada pelo Movimento Ginástico Europeu, a EF baseava-se nos métodos de ginástica sueco, alemão e francês, que “favoreciam a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças” (LIMA, 2012, p. 152).

Na década de 30, a EF na escola sofreu influência da filosofia positivista e tinha como objetivo educar os corpos para a guerra, com exercícios de treinamento militar para incentivar os estudantes na busca pelo nacionalismo, “almejando a ordem e o progresso, era de fundamental importância formar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais” (LIMA, 2012, p. 151).

No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento) (LIMA, 2012, p. 154).

Essas mudanças fizeram um movimento de maior aproximação da área com o campo das Ciências Humanas. A obra intitulada “Coletivo de Autores” trouxe reflexões para o campo, propondo a redefinição dos conteúdos da EF. Para Neira e Souza Júnior,

[...] o grande mérito da obra foi a elucidação da dialeticidade da dimensão cultural do corpo e do corpo na cultura e mais, particularmente, no reconhecimento da atividade humana que produz tal dimensão e, ao mesmo tempo em que produz a si mesmo, produzido por ela (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 195).

Esse movimento renovador configurou uma nova dimensão para a Educação Física, estruturando-a dentro de uma perspectiva progressista de educação. Essa proposta foi denominada crítico-superadora, pois sugeriu novos fundamentos, objetivos, conteúdos e metodologias para a área. “Particularmente no que respeita ao campo educacional, questionou-se o paradigma da aptidão física e esportiva que sustentava de forma extensiva as práticas pedagógicas da Educação Física nos pátios escolares” (DARIDO, 2018, p. 4). Além disso, em 1991, Kunz, impulsionado pelo movimento renovador, apresentou uma nova proposta, denominada crítico-emancipatória, de cunho culturalista e que sugere como conteúdo para as aulas de Educação Física a cultura de movimento (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017). Nesse contexto, surgem as práticas inovadoras que buscam entender a EF como componente curricular, que possui como conteúdo a “cultura corporal de movimento”, ou seja, as manifestações corporais que foram socialmente construídas, são elas: os jogos e brincadeiras, ginástica, esportes, danças e lutas. Após a redemocratização ocorrida no Brasil, a partir de 1980, Rocha, Tenório, Souza Júnior e Neira (2015) destacam que

[...] o discurso das teorias críticas passa a ter voz ativa no Brasil, sob forte influência da pedagogia popular de Paulo Freire e das pedagogias histórico-crítica e crítico social dos conteúdos, propostas, respectivamente, por Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, refletindo a importância de integrar elementos sociais e culturais ao discurso curricular, buscando a formação de cidadãos críticos (ROCHA *et al.*, 2015, p. 5).

Esse cenário de grandes debates sobre a especificidade da área influenciou a construção da proposta, que foi normatizada em 1996, quando foi promulgada a Lei nº 9394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que determinou: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). Além disso, os PCNs reafirmaram as propostas da LDB, descrevendo os direitos de aprendizagem e propondo um modelo para desenvolver as aulas de Educação Física nas três dimensões dos saberes do conteúdo: o conceitual, o procedimental e o atitudinal. É importante ressaltar a defesa de que “que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva” (DARIDO, 2018, p. 10). Mas o que são essas três dimensões do conteúdo? Os PCNs (1998) exemplificam:

Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo. Incluem-se nessas categorias os próprios processos de aprendizagem, organização e avaliação. Os conteúdos atitudinais apresentam-se como objetos de ensino e aprendizagem, e apontam para a necessidade de o aluno vivenciá-los de modo concreto no cotidiano escolar, buscando minimizar a construção de valores e atitudes por meio do currículo oculto (BRASIL, 1998, p. 19).

Esse modelo destaca que as três dimensões do conteúdo se inter-relacionam e que as aulas de Educação Física devem se pautar no “saber sobre o saber fazer” (dimensão conceitual), “saber fazer” (dimensão procedimental) e o “saber sobre como se deve ser” (dimensão atitudinal). Em 2001, é incluído, neste mesmo parágrafo da LDB, a palavra “obrigatório” em frente à expressão componente curricular, o que enfatiza que a EF deve estar presente na educação infantil, ensino fundamental e médio. Contudo, a alteração da LDB foi feita novamente, em 2003, pela Lei nº 10.793, que ainda está em vigor e determina que a aula de Educação Física é facultativa ao aluno que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; amparado pelo Decreto-Lei nº 1.0441, de 21 de outubro de 1969; que tenha prole. Esse Decreto “isenta da prática da Educação Física vários alunos e alunas julgados ora como incapazes, ora como privilegiados [...] e pressupõe um padrão que exclui justamente a diversidade de trajetórias de vida dos

alunos que frequentam a escola” (BRASIL, 2006, p. 215). Essa alteração trouxe retrocessos para a área, pois fica subentendido que as aulas possuem como objetivo apenas a realização da atividade física e, por isso, é facultativa para um determinado grupo de estudantes. Impolcetto e Darido (2018) sugerem que

[...] uma revisão da concepção de Educação Física que vem servindo de referência para a elaboração das legislações que regem a Educação Básica em nosso país se faz necessária, pois a disciplina está sendo considerada a partir de uma visão biológica, que considera apenas a formação motora, como se o homem pudesse ser dividido em partes no processo de educação (IMPOLCETTO; DARIDO, 2018, p. 9).

Em 2006, foram elaboradas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que propuseram alguns objetivos para a Educação Física:

O que se espera é que os alunos do ensino médio tenham a oportunidade de vivenciarem o maior número de práticas corporais possíveis. Ao realizarem a construção e a vivência coletiva dessas práticas, estabelecem relações individuais e sociais, tendo como pano de fundo o corpo em movimento. Assim, a ideia é a de que esses jovens adquiram maior autonomia na vivência, criação, elaboração e organização dessas práticas corporais, assim como uma postura crítica quando estes estiverem no papel de espectadores das mesmas. Espera-se, portanto, que os saberes da Educação Física tratados no ensino médio possam preparar os jovens para uma participação política mais efetiva no que se refere à organização dos espaços e recursos públicos de prática de esporte, ginástica, dança, luta, jogos populares, entre outros (BRASIL, 2006, p. 224).

Em 2016, com a elaboração da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), são retomadas as discussões sobre a importância da Educação Física na escola. A proposta para o Ensino Fundamental previu a divisão das disciplinas por grandes áreas, a saber: área de Linguagem e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Ensino Religioso. A área de Linguagens e suas Tecnologias é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Neira e Souza Júnior defendem que

Na escola, a área de Linguagens pauta-se no estudo dos significados atribuídos aos códigos linguísticos, corporais e artísticos das diferentes culturas, com o intuito de permitir à criança, jovem ou adulto a ampliação do seu potencial de compreensão e produção textual e discursiva, da sua sensibilidade estética e dos conhecimentos referentes à cultura corporal (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 196).

A cultura corporal de movimento envolve todos os conteúdos da aula de EF, pois entende-se que o movimento possui um sentido dentro de cada determinada cultura, significado este que foi construído socialmente e que não é estático, sofre outras novas

significações dentro de um determinado tempo e sociedade. Ou seja, os seres humanos constroem, incorporam e ressignificam as práticas corporais em uma determinada cultura, que é social e historicamente situada. A BNCC do Ensino Fundamental, aprovada em 2018, normatiza que

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2018, p. 213).

O governo federal, através da Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, impôs à comunidade escolar a “Reforma do Ensino Médio”, uma medida arbitrária, que foi pautada nos dados dos baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos últimos anos, tomados como representativos da crise do Ensino Médio. Não houve debate amplo com comunidade escolar sobre as mudanças que foram determinadas na reforma e muitos acreditam que as alterações não impactam os problemas reais e que afetam a qualidade da educação, como destacam Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017):

Ao contrário, o ritmo e o teor de tal reforma colocam em segundo plano questões basilares à garantia de uma educação de qualidade social: as condições objetivas e infraestruturais das escolas, a profissionalização e valorização dos profissionais da educação, a relação discente-turma-docente, a consideração dos jovens como sujeitos socioculturais, a inovação nas/das práticas pedagógicas, entre outros aspectos. (GARIGLIO *et al.*, 2017, p. 56).

Além da reforma não propor mudanças em questões essenciais para a garantia de uma educação de qualidade, as críticas dos pesquisadores do campo educacional perpassam por outros diversos aspectos. Primeiro, os “itinerários formativos” propostos na MP são uma alternativa que contradiz o que já foi proposto pela LDB em 1996, que o Ensino Médio deve ser a etapa final da Educação Básica, pois propõem a inclusão da formação técnica e profissional. Esses itinerários possuem, como foco central, a inserção dos jovens no mercado de trabalho, antecipando as decisões profissionais dos mesmos, o que reduz a possibilidade de uma formação mais ampliada. Segundo, a inserção da expressão “notório saber” para a contratação de pessoas para trabalhar na escola que possibilita a entrada de profissionais reconhecidos, de forma pública, pelo seu saber (educação informal) e que comprovem sua experiência profissional, mas que não, necessariamente, possuem uma educação formal, ou

seja, existe uma desvalorização da categoria dos professores, que investem em sua formação acadêmica (educação formal) ao concluir os cursos de licenciatura. Terceiro, a “flexibilização” do currículo reduziu a quantidade de 3000 horas obrigatórias para 1800 horas, o que enfraquece a educação dos jovens nessa etapa.

Contudo, de acordo com a lei 13.415 (BRASIL, 2017), fica a critério de cada sistema de ensino organizar as áreas com as quais pretende trabalhar. Isso significa que podemos nos deparar com um cenário de dualismo total, onde as escolas periféricas ou em regiões afastadas podem optar pela formação técnica e profissional, enquanto as escolas privadas dos grandes centros continuarão formando para o vestibular de forma propedêutica. (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017, p. 29).

É essencial perceber a importância da formação do professor em Educação Física para proporcionar aos estudantes discussões e vivências acerca das práticas corporais. A educação formal deveria ser um requisito primordial para que professores e professoras trabalhem em uma escola. É no espaço das universidades, nos cursos de licenciatura, que se instiga a formação dos professores com um currículo baseado em disciplinas que buscam refletir sobre a educação pública, ética, metodologias de ensino, conteúdos propostos para cada disciplina e etc.

A reforma trouxe, também, retrocessos para a EF, pois, inicialmente, esse componente curricular deixou de ser obrigatório no trajeto formativo dos estudantes do Ensino Médio. Na primeira versão da MP, nº 746/2016, houve a supressão da disciplina e, após diversas críticas da comunidade escolar, foi inserida novamente, mas se torna optativa no último ano do Ensino Médio. E quais são as consequências? Para Gariglio *et al.* (2017),

Como vimos, a contrarreforma do Ensino Médio busca impor o profissionalismo estreito e precoce, a retirada de conhecimentos fundamentais à formação estética, ética e crítica dos estudantes, em troca de uma falsa flexibilidade curricular. Quando a lógica do neotecnismo do projeto de liberal burguês se afirma de forma tão radical nas políticas educacionais, tal como vimos na contrarreforma do Ensino Médio, se instaura a ideia de que determinados componentes curriculares podem simplesmente desaparecer do currículo escolar (GARIGLIO *et al.*, 2017, p. 62).

Além da Educação Física, as disciplinas Artes, Filosofia e Sociologia também foram, inicialmente, retiradas do currículo, ou seja, as mudanças reforçam a ideia de hierarquização dos saberes e de não preocupação com a formação crítica e cidadã dos jovens no ambiente escolar.

essas práticas corporais? “[...] são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental” (BRASIL, 2018, p. 2011).

Como prática da escola, a Educação Física assume o caráter específico desse lugar, encarnando-o. De outro modo, ela é um produto da escola: a ela pertence, por ela se define, nela se constitui e realiza. Ora se o que justifica a existência da escola é a “responsabilidade de perpetuar a experiência humana considerada cultura”, então da Educação Física espera-se que faça *circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir e praticar cultura*. (VAGO, 2009, p. 34).

A Educação Física se constitui como “área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criados pelo homem ao longo de sua história” (DAOLIO, 1996, p. 40). É nessa disciplina que os estudantes irão conhecer e experimentar as práticas corporais socialmente construídas. Segundo Betti e Zuliani (2002),

A Educação física enquanto componente curricular da educação básica deve assumir uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física em benefício da qualidade de vida (BETTI e ZULIANI, 2002, p. 75 *apud* MARTINELLI *et al.*, 2006, p. 14).

Para Silva e Coffani (2013, p. 175), a Educação Física no Ensino Médio deve oportunizar aos estudantes a vivência de práticas corporais, ampliando sua compreensão em termos críticos e propondo o exercício criativo e autônomo da cultura corporal. Daolio (1996, p. 42) propõe que os adolescentes, além de vivenciar a cultura corporal, possam compreendê-la, criticando-a e transformando-a. Ou seja, é responsabilidade dos professores de Educação Física proporcionar aos estudantes aulas que abordem, de forma diversificada e ampla, essas práticas corporais.

Tenório e Silva (2013) relatam que, com o passar dos anos, a repetição de conteúdos, o interesse no mercado de trabalho e o vestibular acabam gerando afastamento dos estudantes das aulas. Num estudo sobre este afastamento, Oliveira (2010) identificou três modelos de alunos: aqueles que não participavam das práticas corporais, os que participavam de tudo e aqueles que se encontravam na fronteira entre esses dois grupos. De acordo com Oliveira e Daolio (2014), o desinteresse dos estudantes era influenciado pela escolha do conteúdo, ou seja, tinha relação com atividade proposta pelo professor e com a metodologia adotada, ou ainda, relacionava-se à forma com que eram desenvolvidas as aulas. “Assim, é comum, em aulas de EF, alunos

sentados à beira da quadra conversando, estudando conteúdo de outros componentes curriculares ou, simplesmente, aguardando o término da aula” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014, p. 239).

Para Oliveira e Daolio (2014), os estudantes participam das aulas de Educação Física de diferentes formas, que foram categorizadas entre “pedacinho” ativo, “pedacinho” flutuante e “pedacinho” impraticante. Esses “pedacinhos” estão relacionados à frequência de participação nas atividades propostas pelo professor, sendo que o “pedacinho” ativo está sempre participando; o flutuante apresenta momentos de ausência e presença na participação e o impraticante não apresenta nenhum momento de participação. Ainda segundo os autores,

A primeira consideração a ser feita em relação a esse ‘pedacinho’ (pedacinho impraticante) é que se trata do único exclusivamente feminino, o que não nos causou tanta surpresa, na medida em que a tradição da prática esportiva moderna, frequentemente associada à masculinidade, sempre limitou o acesso às mulheres.[...] Dessa forma, adotavam, como espaço físico privilegiado de convivência nas aulas de EF, a arquibancada e os arredores da quadra, que compunham a referência espacial do ‘pedacinho’ (im)praticante (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014, p. 243).

Destacamos que entendemos como afastamento das estudantes os momentos em que as mesmas decidem não participar das atividades propostas pelos professores. Normalmente, as adolescentes estão sentadas na arquibancada e limitam-se a mexer no celular, realizar atividades de outras disciplinas, promover conversas paralelas, fazer penteados nos cabelos, dormir, entre outros. Outra possibilidade é a participação “não ativa”, quando as educandas estão, frequentemente, no canto da quadra e não participam efetivamente das atividades. Elas estão nesse espaço apenas para conseguir os pontos de participação, como descrito no diário de bordo, no dia 21 de maio, na aula de handebol do 2º ano D:

Uma das meninas ficou a aula toda na beirada da quadra (como se estivesse jogando), mas, na verdade, conversando com um menino que estava sentado na arquibancada. Perguntei para ela se ela estava jogando. Ela me disse com um sorriso sem graça, acho que não, né? E continuou na quadra, com colete, conversando com o colega (DIÁRIO DE BORDO, 21/05/2019).

Neste caso, corroboramos as ideias de Oliveira e Daolio (2014) e podemos inferir que a estudante fazia parte da categoria “pedacinho impraticante”, que compreende o grupo de estudantes que permanece ao redor da quadra, sem participar da atividade. O corpo está presente na quadra, mas a adolescente não participa do jogo, o interesse dela era conversar com o colega que estava na arquibancada. Dessa forma, o pedacinho impraticante compõem-

se pelas estudantes que ficam aos redores da quadra e pelas que estão na arquibancada, ambos os grupos não participam das atividades propostas pelo professor. O desinteresse das adolescentes nas aulas de EF emerge com um movimento corporal de afastamento do espaço físico onde se realizam as práticas, movimentando-se no sentido da “arquibancada”, como espaço de observar e assistir, lugar de comentar sobre a aula e também sobre outros interesses da adolescência, como referência espacial de fuga e refúgio.

“O corpo e suas manifestações, por meio de seus atos e movimentos, são os primeiros momentos de experiência humana. O sujeito é um ser que vive e sente primeiramente, para depois ser um ser que conhece.” (SURDI; KUNZ, 2010, p. 273). Em detrimento do espaço institucionalizado pelo professor como o lugar em que serão realizadas as atividades da Educação Física, quais são os sentimentos, emoções, razões e justificativas que fazem com que as estudantes escolham a “arquibancada” como espaço de aula? Em seus estudos sobre a percepção dos estudantes em relação às aulas de EF, Brandolin, Koslinski e Soares (2015) chegaram às seguintes conclusões:

Ao analisarmos o percentual de satisfação em relação ao sexo, percebemos respectivamente que 90,9% dos jovens do sexo masculino e 69,9% do sexo feminino apresentam satisfação com a disciplina. Esse resultado indica que a educação física ainda é um espaço predominantemente de socialização e sociabilidade masculina na escola, mesmo com toda intervenção cultural que busca a igualação de oportunidades entre homens e mulheres em todos setores sociais (BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015, p. 605).

Martinelli *et al.* (2006, p. 17) analisaram o afastamento de meninas nas aulas de Educação Física e uma das justificativas para essa decisão estava relacionada ao fato de não saberem jogar e se sentirem inibidas em participar das aulas. Darido *et al.* (2018) pontuam que essa diferença de participação entre meninas e meninos pode se dar pela maior presença, nas aulas de Educação Física, de práticas que são socialmente vinculadas ao gênero masculino, o que faz florescer nas meninas maiores sensações de insucesso e exclusão devido à menor habilidade técnica, quando comparadas aos meninos. “Se durante algum tempo tais diferenças foram consideradas inatas e decorrentes de razões biológicas, as pesquisas de gênero contribuíram para compreender que elas são histórica e socialmente construídas” (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 493).

Podemos concluir que existem sim, diferenças biológicas entre os sexos que não podem ser negadas. Contudo, existem também diferenças socioculturais que precisam ser evidenciadas e que podem ser reconfiguradas na medida em que as

experiências ofertadas a meninos e meninas passem a levar em consideração o critério de equidade de gênero (JÚNIOR, 2018, p. 10).

A equidade de gênero tem como intuito alcançar a igualdade, uma vez que existem diferenças que podem criar desvantagens para umas pessoas em relação as outras. Ou seja, tratar diferente as pessoas visto que existem essas diferenças, para contribuir para uma sociedade mais igualitária. A equidade de gênero torna-se indispensável para buscar um espaço escolar que sustente os ideais de justiça e cidadania plena, para garantir o gozo do bem-estar dos cidadãos. A equidade permite o trato diferenciado para quem está em desvantagem, para que tenham a possibilidade de alcançar seus objetivos comuns em condições de igualdade frente a outras pessoas. Assim, é relevante considerar esse critério sugerido por Júnior (2018), a equidade de gênero, na busca de estratégias de intervenção para possibilitar uma maior participação das meninas nas aulas de Educação Física, principalmente quando pensamos como essa participação configurou-se historicamente.

Sousa (1994) nos faz refletir sobre como era regulamentada a prática da ginástica para os corpos femininos, entre os anos de 1897 e 1994. Para as mulheres “à sombra”, havia apenas duas funções sociais: preocupar-se com a harmonia corporal e cumprir a “missão” da maternidade. A área da Educação Física Escolar sofreu várias mudanças durante esse período, associadas às transformações sociais de cada época. O movimento das meninas pode ter sido da “sombra” para a “arquivancada”? Então, essas transformações não foram suficientes para efetivar a participação das meninas nas aulas de Educação Física? Precisamos conceituar e entender a relação de corpo e gênero construída na nossa cultura, para buscar identificar e refletir sobre as possíveis razões do fenômeno “arquivancada”.

3.3 Corpo e Gênero na Educação Física

A aula de Educação Física na escola é um espaço em que é essencial conceituar e instigar discussões sobre o corpo e gênero, já que é nesse local que surgem muitos discursos, posicionamentos e embates que refletem o pensamento da nossa sociedade que, infelizmente, ainda é sexista e machista. Mas que corpo é esse? Quais são as diferenças entre meninas e meninos? Como essas diferenças surgem? Como esses corpos se comportam na Educação Física?

Segundo Vago (2009),

Humanos têm corpos. Humanos são seus corpos. Humanos experimentam seus corpos. Humanos usufruem de seus corpos para inventar a vida. Humanos mobilizam seus corpos em suas práticas sociais. Quer isso dizer: o corpo é lugar da vida, de sua expressão, de suas alegrias, também de suas dores. Lugar de liberdade. Lugar de censura. Encontro do social e do singular. O corpo é forjado em presença de uma cultura (VAGO, 2009, p. 32).

Daolio (1996, p. 41) acredita que, devido a grande influência das ciências naturais, surgiu a tendência de considerar o homem como um ser exclusivamente biológico, fato que interviu de forma determinante nos conhecimentos da EF, uma vez que a mesma configura-se como um componente curricular cuja atuação se dá sobre e por meio do corpo humano. Para Goellner (2010),

[...] o corpo é educado por meio de um processo contínuo e minucioso, cuja ação vem conformando formas de ser, de parecer e de se comportar. Educa-se o corpo na escola e fora dela: na religião, na mídia, na medicina, nas normas jurídicas, enfim, em todos os espaços de socialização com os quais nos deparamos, cotidianamente, com recomendações, como, por exemplo, sobre o vestuário, a alimentação, o comportamento, a aparência, os gestos, a movimentação, as práticas sexuais, a saúde, a beleza, a qualidade de vida (GOELLNER, 2010, p. 75).

Nessa perspectiva, surgem as discussões relacionadas ao gênero nas aulas de Educação Física, buscando entender e refletir sobre as diferenças entre os corpos de homens e mulheres, considerando as diferenças biológicas e percebendo que elas são socialmente construídas em cada cultura. “Um campo de batalhas: o corpo é disputado pelos sujeitos, pelo mercado, pela mídia, pela religião, também pela escola. Impossível ignorá-lo, fingir que não estamos, cada um de nós, habitando e praticando um corpo, no turbilhão diário da vida” (VAGO, 2009, p. 32).

Sousa e Altmann (1999) destacam que

Os estudantes são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora da escola. A televisão, os quadrinhos, a fala e as atitudes cotidianas dos adultos e dos grupos de amigos estão cheios de estereótipos de gênero, de crenças sobre o que é ser homem ou mulher em nossa cultura (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 64).

Essa construção do que é ser feminino e masculino vai se constituindo ao longo da vida dos sujeitos, permeando os pensamentos, valores, linguagens e comportamento. É

importante ressaltar que essa construção não é neutra, ela sofre influência do ambiente em que se encontra o indivíduo. Para Daolio (2006),

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, por meio do corpo, vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais, num processo inCORPOração (a palavra é significativa) (DAOLIO, 2006, p. 48).

Esse processo de “incorporação” acontece desde a infância, na qual os comportamentos, escolhas e decisões dos responsáveis e do meio em que vive a criança irão influenciar nessa normatização de costumes e condutas. Daolio (2006, p. 49) ainda resalta que esses comportamentos corporais comuns caracterizam e padronizam um determinado povo.

E como essa “incorporação” aparece nas aulas de Educação Física? A resistência de vivenciar um determinado conteúdo por acreditar que ele pertence ao universo feminino ou masculino; o discurso que legitima os meninos como os mais habilidosos, pelo simples fato de serem meninos, gerando o afastamento da maioria das meninas; as roupas proibidas para as aulas, censurando a liberdade das meninas de se vestir da sua maneira e determinando roupas “apropriadas” para esconder os corpos femininos dos olhares masculinos, entre outras. Daolio (2006) relata um episódio:

Após uma aula para uma turma feminina de 6ª série, uma menina até então feliz por sua atuação, percebeu que estava suada e começou a sentir nojo do próprio corpo, dizendo algumas frases que minha memória perdeu ao longo do tempo. Lembro-me da transfiguração do seu rosto. Quando ela “esqueceu” de sua condição de mulher (limpa e cheirosa), ela pôde brincar e sentir-se feliz. Quando “lembrou” do papel sexual cultural, ela repeliu seu corpo suado (DAOLIO, 2006, p. 79).

Assim, entendemos que vários fatores interferem na motivação das educandas para participarem das aulas de Educação Física, motivos que estão explícitos nos momentos das aulas e na cultura escolar, motivos que estão enraizados e já naturalizados como pensamentos ou comportamentos aceitos para as meninas e que, de alguma forma, “marcam” os corpos femininos. “O corpo não é, assim, algo que possuímos ‘naturalmente’. Nem é somente uma construção pessoal, mas também sociocultural: ele é suporte e expressão de uma dada cultura” (VAGO, 2012, p. 67).

Para Sousa e Altmann (1999),

Portanto, o processo de educação de homens e mulheres supõe uma construção social e corporal dos sujeitos, o que implica – no processo ensino/aprendizagem de

valores – conhecimentos, posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 54).

Para entender esse processo de construção social e corporal dos sujeitos é imprescindível entender que “[...] a ênfase dada pelo conceito de gênero à construção social das diferenças sexuais não se propõe a desprezar as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, mas considera que, com base nestas, outras são construídas” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 54). Entendemos que, além das diferenças biológicas entre meninos e meninas, os estudantes possuem vivências corporais diferentes, trazendo diferentes experiências em seus corpos, influenciados por diversas culturas: da família, da “rua”, da igreja, da escola, enfim, dos ambientes em que vivem. Daolio (2006) nos ajuda a compreender tais questões, quanto reflete que

Não se trata de igualar homens e mulheres no que se refere ao uso do corpo. Trata-se - este é o objetivo deste trabalho- de, inicialmente, compreender que as diferenças motoras entre meninos e meninas são, em grande parte, construídas culturalmente e, portanto, não são naturais, no sentido de serem determinadas biologicamente e consequentemente irreversíveis (DAOLIO, 2006, p. 76).

Sendo assim, a primeira prerrogativa é entender que as diferenças motoras entre meninos e meninas não podem ser naturalizadas como determinadas biologicamente. A segunda prerrogativa é entender o conceito de gênero, como ensina Louro:

[...] entendendo gênero fundamentalmente como uma construção social – e, portanto, histórica –, teríamos de supor que esse conceito é plural, ou seja, haveria conceitos de feminino e de masculino, social e historicamente diversos. A ideia de pluralidade implicaria admitir não apenas que sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e de mulher, como também que no interior de uma sociedade tais concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça, a idade, etc.; além disso, implicaria admitir que os conceitos de masculino e feminino se transformam ao longo do tempo (LOURO, 1996, p. 10 *apud* SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 55).

É essencial entender quais são os conceitos de feminino e masculino construídos na nossa sociedade, para entender como eles marcam os corpos dos estudantes nas aulas de Educação Física. Daolio (2006) relata que em uma de suas aulas, ao não conseguir realizar o saque de vôlei, uma das meninas se autointitulou de “anta”, o que gerou, para o professor, uma reflexão sobre a expectativa sobre os corpos femininos e uma discussão sobre como as aulas de EF possuem uma tendência histórica de contribuir com a transformação de meninas em “antas”. Daolio discorre que,

Se a sociedade tem determinado um papel inferior às mulheres no que se refere às habilidades motoras, por outro lado, esse papel, por ser fruto de construção cultural, é passível de alterações. Se os pais reforçam a condição de "antas" de suas filhas, cabe aos professores de educação física começar a discutir esse tema em suas aulas (DAOLIO, 2006, p. 79).

Sousa e Altmann (1999, p. 57) corroboram o pensamento do autor, ao relatar que as aparências das diferenças biológicas esconderam as relações de poder existentes entre os sexos, evidenciadas pela dominação masculina, que manteve a separação e a hierarquização entre homens e mulheres, mesmo após a criação da escola mista. E como enfrentar essas questões nas aulas de Educação Física? Daolio (2006, p. 81) sugere que os professores de Educação Física devem respeitar essas diferenças e, ao mesmo tempo, propiciar aos educandos a mesma oportunidade de desenvolvimento das capacidades motoras. Vago (2012), por sua vez, sugere que

Contra a tirania de um 'corpo perfeito', essa ficção desumanizadora; contra as imposições estéticas de índices corporais; contra a padronização dos corpos, tão artificial quanto a falsa, enfim, contra os inúmeros constrangimentos que empobrecem nossa experiência com o que nos é mais íntimo: orientar a Educação Física na escola para ser lugar e tempo de cultivar nos estudantes a compreensão sobre este que talvez seja o maior de todos os direitos: o humano direito ao corpo (VAGO, 2012, p. 67).

Os autores contribuem para a reflexão sobre a importância da Educação Física na escola, o afastamento das meninas e a construção dos corpos em nossa cultura, temáticas relevantes para entender o fenômeno arquivado. Os referenciais teóricos e metodológicos nos ajudaram a estruturar e analisar os dados da pesquisa, para compreender quais são os motivos que afastam as meninas das aulas de EF.

4 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (ROSA, 2001, p. 52).

4.1 O fenômeno arquibancada

A demarcação das meninas no processo de afastamento das aulas de Educação Física está carregada de subjetividades encontradas nas relações de gênero da nossa própria sociedade. “Nesse processo, as diferenças socialmente construídas acabam sendo consideradas naturais, inscritas no biológico e legitimadoras de uma relação de dominação” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 54).

Além disso, existe uma expectativa em relação aos corpos femininos que influencia as estudantes nesse processo de escolha de participar ou não das aulas. Segundo Sousa (1994), ao se referir à construção de corpos femininos e masculinos,

A história revela que tal construção não se expressa apenas nos conteúdos de ensino, mas, é, também, assegurada, na escola, por usos, costumes, objetos, roupas, espaços físicos, organização curricular, rituais, normas, técnicas e, especialmente, por técnicas do corpo- suas maneiras de pensar, sentir e agir (SOUSA, p. 211, 1994).

Os estudos sobre o afastamento dos estudantes nas aulas de Educação Física trazem algumas reflexões sobre as possíveis justificativas para esse fato. As pesquisas sobre corpo e gênero nos fazem entender como essas concepções foram se alterando na nossa cultura, o que trouxe uma maior discussão sobre a temática e nos levou a refletir como isso pode influenciar as aulas de Educação Física. É importante destacar como esses temas dialogam no universo da escola, o que influencia as meninas a decidirem pela participação ou não nas aulas. Alguns estudos já discutiram a problemática do afastamento dos estudantes nas aulas de Educação Física, como em Daolio (2006), Altmann *et al.* (2011), Darido *et al.* (2018). O presente estudo faz um recorte sobre os afastamentos, com foco privilegiado nas educandas, pois eram maioria na escola pesquisada. Entretanto, não negamos a existência de meninos afetados pelo fenômeno “arquibancada”. Neste sentido, por que a “arquibancada”, nas aulas de Educação Física, possui maior presença das meninas? Quais são as relações construídas em relação às expectativas corporais nessas adolescentes que se afastam das aulas de Educação Física?

Desta forma, essa pesquisa teve como objetivo compreender quais são as possíveis justificativas que influenciam as adolescentes a não participarem e, por consequência, afastarem-se das aulas de Educação Física na escola, gerando o fenômeno arquibancada. Além

disso, buscou-se identificar quais são os sentidos e significados atribuídos para os afastamentos das estudantes das turmas das 2^a e 3^a séries do Ensino Médio de uma escola pública de Belo Horizonte, da rede Estadual de Minas Gerais. Por fim, coube-nos analisar se as expectativas corporais construídas socialmente para o universo feminino influenciam e interferem na decisão de não participação das estudantes nas aulas de Educação Física.

Ir para a arquibancada, sem participar das atividades propostas pelo professor e realizar outras tarefas que não têm relação com as aulas é o que caracteriza esse fenômeno. Acredita-se que a compreensão desse processo de afastamento irá trazer reflexões sobre as questões inerentes à “arquibancada” e aos corpos femininos, possibilitando novas provocações sobre a temática no ambiente escolar. Sendo assim, será de grande importância identificar e perceber como essas questões se relacionam no universo das educandas, proporcionando diversos significados que influenciarão na decisão de participar ou não das aulas.

4.2 Indicações Metodológicas

O estudo foi desenvolvido na perspectiva de uma investigação qualitativa, de caráter descritivo, pois “a abordagem qualitativa adentra-se no mundo dos significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 1994, p. 22). Para isso, buscou-se utilizar os conceitos relacionados com a Sociologia Compreensiva, que tem como objetivo compreender a realidade humana construída socialmente, considerando diferentes manifestações investigativas, como da Fenomenologia, o Interacionismo Simbólico e a Etnometodologia (MINAYO, 1994).

Foi realizado o acompanhamento das aulas de Educação Física de uma escola da rede estadual de Minas Gerais. As participantes desse estudo foram selecionadas por meio da observação de seu comportamento em relação à situação do afastamento, ou seja, as educandas que se recusavam a participar das aulas foram convidadas para a pesquisa. Através de uma análise fenomenológica, foram investigadas as razões que fazem com que as adolescentes decidam por não participar das aulas e, muitas vezes, não permanecer no espaço onde as atividades são realizadas, escolhendo a “arquibancada” como tempo e lugar de aula. “A fenomenologia identifica o que existe de único na existência humana, ao reconhecer que o homem se faz num certo tempo e lugar, com um determinado tipo de experiência” (SURDI; KUNZ, 2010, p. 264). Os corpos das educandas estão marcados por subjetividades e

significados no momento do afastamento. A maioria se retira do espaço da aula, sem avisar os professores, por ser um comportamento rotineiro, em silêncio. Para Bodgan e Biklen (1994, p. 53, *apud* Psathas, 1973) "a investigação fenomenológica começa com o silêncio". "Este 'silêncio' é uma tentativa para captar aquilo que se estuda. Desse modo, aquilo que os fenomenologistas enfatizam é o componente subjectivo do comportamento das pessoas" (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 53 e 54). A escolha da instituição e da faixa etária está relacionada com o compromisso da professora-pesquisadora com o Mestrado Profissional, considerando o fato de que o estudo deve abranger o âmbito de atuação profissional da mestranda. Outro fator relevante é que, segundo Darido (2004), o Ensino Médio é o segmento da Educação Básica que possui o maior índice de afastamento de estudantes nas aulas de Educação Física.

As observações foram realizadas em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, localizada na região Leste da cidade de Belo Horizonte. A escola atende, no turno da manhã, o total de 518 estudantes, entre 15 e 19 anos, oferecendo o segmento do Ensino Médio (1º ao 3º ano) da Educação Básica. Os critérios para a escolha da escola foram quatro: o trabalho desenvolvido pelo professor, a localização, a estrutura física e a oferta do Ensino Médio, motivos que já foram discutidos na literatura e que influenciam no afastamento dos estudantes. Todos esses fatores influenciaram na dinâmica da pesquisa e, por isso, é de grande relevância justificar essa decisão.

Para a escolha do professor que iria participar da pesquisa, conversamos com alguns professores de Educação Física que conhecíamos e solicitamos indicação de escolas que atendessem aos critérios estabelecidos, para que não ocorresse uma única justificativa para as estudantes não participarem das aulas como, por exemplo, a falta de estrutura. A intenção era descobrir quais são os outros fatores que influenciam no fenômeno arquivancada. Ao mencionar, em uma aula do Mestrado, que procurávamos uma escola para desenvolver a pesquisa, os professores e colegas sugeriram algumas instituições. Diante das sugestões, fomos em busca da escola que atendia aos critérios e cujo professor aceitasse participar da pesquisa.

Visitei três escolas e, na terceira, após conhecer todo o ambiente escolar, o vice-diretor me apresentou para o professor de Educação Física. Ao narrar sobre a pesquisa, o professor ficou lisonjeado em participar do estudo e ficamos alguns minutos conversando sobre nossa experiência profissional. Ele me relatou que também recebia estagiários do Programa de

Residência Pedagógica da UFMG e que já estava acostumado com essa dinâmica de ser “observado”. Ao final da conversa, decidi que realizaria a pesquisa nessa escola.

O professor de Educação Física é elemento fundamental para que os estudantes estejam motivados a participar das aulas. Não só a metodologia proposta e os conteúdos escolhidos, mas também seu relacionamento interpessoal com os adolescentes configuram-se como fatores relevantes e essenciais para um bom desenvolvimento das aulas. Por isso, ao selecionar a escola, buscamos conhecer o trabalho que o professor construiu, principalmente relacionado com a variação de conteúdos e propostas inovadoras para os adolescentes. Dessa forma, ao refletir sobre como esses critérios poderiam influenciar no desenvolvimento de toda a metodologia da pesquisa, optamos pela Escola Estadual Monalisa, nome fictício, utilizado no intuito de preservar o anonimato da instituição.

A localização da escola foi um dos critérios utilizados, pois, como pesquisadora, gostaria que o campo da pesquisa pudesse estar o mais próximo possível da minha realidade escolar. A opção de não realizar a pesquisa na escola onde atuo profissionalmente foi objeto de grande reflexão. Ponderei que as estudantes da escola em que trabalho poderiam, no momento da entrevista, se sentirem coagidas ou com vergonha, pois havia uma relação professora-aluna que, de certa forma, está impregnada por uma relação de poder que poderia influenciar o momento de falar sobre os sentimentos e fatos que ocorrem na aula. Além disso, gostaria de observar o fenômeno arquibancada e me manter distante, como observadora, a fim de perceber os detalhes e conseguir descrevê-los. Acredito que seria difícil realizar anotações durante as aulas em que eu estivesse atuando como professora, já que as dinâmicas das aulas são intensas, o que dificultaria observar como as estudantes escolhem sentar e permanecer na arquibancada e, ao mesmo tempo, realizar as intervenções pertinentes com outros estudantes participantes da aula. A escola selecionada localiza-se na mesma região e possui a mesma coordenação, da Superintendência da Metropolitana A, da escola em que atuo como professora de Educação Física. Isso significa dizer que ambas atendem estudantes da mesma região ou regiões próximas, favorecendo um ambiente escolar próximo da minha realidade e familiar à minha atuação.

A escola possui uma quadra poliesportiva coberta e outra descoberta, uma quadra pequena com uma rede, um espaço com mesas de ping-pong e arquibancadas. Além disso, a infraestrutura dos banheiros não é adequada, com ausência de chuveiro, tamanho pequeno

para a quantidade de estudantes e mal conservados. A intenção era buscar uma escola que tivesse o mínimo de infraestrutura para que o professor pudesse desenvolver os conteúdos.

Optamos por realizar a pesquisa no Ensino Médio, que é oferecido nessa escola em apenas no turno da manhã, com uma média de 40 estudantes por turma. Essa opção deveu-se ao fato de o Ensino Médio abrigar a faixa etária de estudantes em que ocorre o maior índice de afastamento nas aulas de Educação Física, além de ser o segmento em que atuo como professora.

O diário de bordo foi o instrumento utilizado como forma de registro dos acontecimentos observados no campo da pesquisa. Nele, foram destacados os dados considerados relevantes no contexto escolar, espaço de desenvolvimento do estudo. “A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, 1994, p. 59).

Foram observadas as aulas de Educação Física de três turmas diferentes. Duas turmas do 2º ano e uma turma do 3º ano do Ensino Médio, com aulas realizadas após o recreio. O diário de bordo foi construído do dia 16 de abril ao dia 10 de julho, com um total de 30 aulas observadas, o que corresponde ao 2º bimestre letivo de 2019, com exceção dos dias em que o professor estava de licença por doença, paralisações e semana de prova. Foram registrados no diário de bordo os acontecimentos das aulas de Educação Física: comportamentos dos adolescentes e do professor, diálogos, intervenções, dinâmica da aula, conteúdos desenvolvidos e etc. Em destaque, encontram-se observações relacionadas ao comportamento de algumas meninas quanto à decisão de não participar das aulas de Educação Física. O afastamento foi observado e, junto com o professor de Educação Física da Escola Estadual Monalisa, as adolescentes foram convidadas a participar de um grupo focal, para expor e discutir os possíveis motivos que as fazem se sentar na arquibancada, afastando-se das aulas. Foram convidadas apenas as meninas que não participavam das aulas.

Dessa forma, após a observação das aulas e o registro no diário de bordo, foi organizada a realização de três grupos focais. O convite para participação dos grupos foi feito para 32 meninas, de acordo com as turmas em que a observação estava sendo realizada, sendo 10 estudantes do 2º B, 8 do 2º D e 14 do 3º B. Contudo, no dia 2 de julho, data em que seria realizado o grupo focal da turma do 2º B, apenas uma menina compareceu e foi realizada uma entrevista individual. No dia 3 de julho, 5 meninas do 3º B participaram de um grupo focal.

No dia 4 de julho, 3 meninas do 2º D participaram de outro grupo focal. Além da estudante do 2º ano B, que concedeu entrevista individual, outras 2 estudantes apresentaram incompatibilidade em relação aos horários dos grupos¹ e solicitaram a participação, de modo que foram convidadas a realizar as entrevistas individuais. Dessa forma, ocorreram três entrevistas individuais e dois grupos focais, com a participação total de 11 adolescentes.

Foram realizadas discussões com os grupos focais, como forma de gerar uma exposição oral sobre o comportamento, as emoções e sentimentos que estão envolvidos nesse processo de afastamento.

Segundo Minayo (1994),

No primeiro caso (*discussão de grupo*), sua aplicação se dá em uma ou mais sessões, em pequenos grupos de 6 a 12 componentes, com um animador que faz intervenções no decorrer das discussões. O papel desse animador não se restringe meramente ao aspecto técnico. A relevância da sua atuação está na capacidade de interação com o grupo e de coordenação da discussão. A seleção dos participantes ocorre a partir de grupos com opiniões e ideias voltadas para o interesse da pesquisa. A *discussão de grupo* visa complementar as entrevistas individuais e a observação do participante (MINAYO, 1994, p. 58).

Todas as entrevistas e grupos focais ocorreram dentro da Escola Estadual Monalisa, em sala de aula ou biblioteca, no ambiente escolar disponível no momento em que era possível conversar sem ser interrompido. “Os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes” (GODOY, 1995, p.63). Buscou-se, então, com a realização do grupo focal, refletir sobre o fenômeno arquiabancada, através da visão e falas das adolescentes.

O presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais e aprovado, como descrito no CAAE de número 22273719.2.0000.5149. Os riscos de participar da pesquisa foram esclarecidos para as estudantes, possibilitando a recusa de participar do grupo focal em qualquer momento. Foram entregues aos pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e às educandas, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para a autorização e assentimento de participação. Antes da realização das entrevistas, foi recolhido o TCLE e o TALE de todas as estudantes. As conversas foram gravadas e transcritas e apresentadas para

¹ A definição dos horários para os encontros dos grupos e para as entrevistas individuais procurou alinhar-se à dinâmica da escola e respeitá-la. Foram utilizados horários após realização de provas, momento em que as estudantes eram liberadas mais cedo e intervalos de jogos escolares.

as adolescentes, com a possibilidade das mesmas realizarem alterações no documento, retirando palavras, frases, parágrafos ou até mesmo não permitindo a publicação dos dados. Após a análise da transcrição das falas, foram entregues às estudantes e aos responsáveis o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido Pós Informado e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pós Informado, para esclarecer os riscos da pesquisa e solicitar a autorização da publicação dos dados.

A realização do grupo focal e das entrevistas baseou-se em um roteiro prévio que está disponível nos apêndices, que serviu de guia para a condução das discussões. Inicialmente, a pesquisadora se apresentou e descreveu a pesquisa para as estudantes. Explicou sobre as consequências de participar do grupo focal e permitiu um espaço para esclarecer as dúvidas das adolescentes. Após esses momentos, começavam as perguntas do roteiro. Havia duas perguntas centrais e, a partir das respostas das estudantes, eram realizadas as perguntas auxiliares. A primeira pergunta central era: “Por que você não participa das aulas de Educação Física e a segunda era: “O que você acredita que poderia mudar nas aulas, na escola, no ambiente escolar que aumentaria o seu interesse em participar das aulas de Educação Física? As perguntas auxiliares relacionavam-se às temáticas que apareciam como justificativa das meninas para não participarem das aulas, como: vergonha, desinteresse, falta de material e/ou espaço adequado, violência, preocupação com a estética, diversidade de conteúdos. As adolescentes falavam à medida que se sentiam confortáveis para intervir, algumas vezes, complementando a fala de alguma colega e concordando com o que outra menina estava dizendo. Quando as estudantes não respondiam com espontaneidade sobre a temática, a pesquisadora perguntava para todas e aguardava novamente o início da discussão.

A partir da observação participante, registro no diário de bordo, desenvolvimento da discussão do grupo focal e entrevistas individuais foi realizada a análise de dados. Godoy (1995) destaca que o processo é o mais importante nas pesquisas qualitativas, de modo que não é recomendável preocupar-se simplesmente com os resultados e produtos. Assim, realizamos a análise de dados, preocupando-nos com todo o processo de construção do objeto de estudo, entendendo-o como um fenômeno que transpassa toda a prática educacional do campo de pesquisa.

A pesquisa foi realizada a partir de duas diferentes técnicas de coleta de dados: as observações, seguidas do registro no diário de bordo, e as discussões realizadas nos grupos focais e entrevistas individuais. Essa análise teve como fundamentação teórica a

Fenomenologia, que busca “verificar como um determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias” (GODOY, 1995, p. 63). Dessa forma, a pesquisadora buscou compreender o fenômeno “arquibancada”, tendo em vista o grupo específico de meninas da escola Monalisa. Pretendeu-se interpretar e categorizar as informações para buscar aproximações nos significados dos comportamentos, da linguagem corporal, dos discursos e reflexões apresentados durante o processo de observação e coleta de dados. Para Moreira, Simões e Porto (2005),

A presentidade do corpo não pode ser confundida com a permanência dos objetos no mundo, pois o corpo é nosso meio de comunicação com esse mundo, no horizonte de nossas experiências. Portanto, o fundamento justificador desta proposta de pesquisa, calcada numa abordagem científica qualitativa de um determinado fenômeno situado, é o de tentar desvelar os significados de discursos proferidos por corpos que apresentam experiências significantes, como veículos de comunicação com o mundo, ou mais precisamente, corpos como expressões possíveis de seres-no-mundo. (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 108).

As categorizações produzidas através dessa análise dos dados foram apresentadas, interpretadas e desenvolvidas, dialogando com os autores que, na literatura científica, abordam o tema, a fim de produzir reflexões acerca do afastamento das estudantes, entender as sensações, as emoções que estão marcadas nesses corpos e as justificativas relacionadas ao comportamento que constitui o fenômeno escolar em estudo.

A decisão de desenvolver categorias de análise para interpretar as falas das estudantes obedece ao interesse de agrupar elementos com características comuns e que se relacionam, com a intenção de trazer justificativas e explicações para o objeto pesquisado: o fenômeno arquibancada. Como o intuito foi identificar elementos comuns que estivessem presentes nas falas das adolescentes, a categorização favoreceu reuni-los em um mesmo grupo, para serem interpretados. Para Minayo (1994), "as categorias são empregadas para estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (MINAYO, 1994, p. 70).

As categorias são um instrumento metodológico e auxiliam na interpretação dos dados. Elas foram desenvolvidas após a análise das falas das estudantes, pois buscamos identificar pontos em comum, tendo em vista os motivos narrados como justificativa para o afastamento das aulas.

5 VOZES DA ARQUIBANCADA

Vozes da arquivancada remetem às falas das estudantes que buscam justificar o afastamento das aulas e a permanência na arquivancada. Elas nos ajudam a compreender quais são os motivos da não participação nas aulas de Educação Física. Após a análise dos dados, através da interpretação das falas das estudantes e de uma reflexão sobre o referencial teórico apresentado, que permitiu revisitar os conceitos de corpo e gênero e relacioná-los com o afastamento nas aulas de Educação Física, foram construídas três categorias, para permitir a aproximação das justificativas das adolescentes: **categoria pedagógica, categoria estrutural e categoria comportamental**. Essa construção configura-se como uma análise fenomenológica e interpretativa dos dados e pretende compreender o fenômeno em sua globalidade e em suas particularidades. Também foram escolhidas algumas subcategorias para a discussão que se relacionam com a temática central desenvolvida na análise de cada categoria.

As vozes da arquivancada são o alicerce que nos ajudam a refletir sobre os temas discutidos em cada categoria. As questões descritas presentes nas aulas de Educação Física se inter-relacionam e extrapolam os limites da pesquisa e da escrita e, muitas vezes, vão além do próprio ambiente escolar. De toda forma, foram divididas em categorias para favorecer uma melhor compreensão acadêmica sobre a temática e assegurar a necessária adequação ao trabalho do mestrado.

5.1 Categoria pedagógica

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar marca (FREIRE, 2007, p. 73).

A categoria pedagógica relaciona-se com o trabalho que é desenvolvido pelo professor, diz respeito à didática e à metodologia utilizadas para apresentar e propor os conteúdos, bem o relacionamento do profissional com os estudantes, e as formas de avaliação. Ao analisar e interpretar as vozes da arquivancada, essas temáticas foram apresentadas pelas estudantes e influenciam na decisão de participar ou não das aulas. A categoria pedagógica foi

dividida em três subcategorias: **a relação professor-estudante; os conteúdos** e a **avaliação**. Essas subcategorias abordam temáticas relevantes para discutir as questões pedagógicas que influenciam no afastamento das estudantes nas aulas de Educação Física.

5.1.1 A relação professor-estudante

O compromisso do professor com a estruturação do conteúdo é de grande importância para o desenvolvimento da aula. Por isso, ao escolher a escola Monalisa para realizar a pesquisa, esse requisito foi essencial para que pudesse analisar essa relação professor-aluno e como ela influencia no afastamento das estudantes. Buscou-se, então, fazer a observação de aulas em que o professor tivesse esse compromisso e desenvolvesse os conteúdos da área de Educação Física diversificando-os, para aproximar o maior número de estudantes das aulas. Entende-se que, como destacado por Tenório e Silva (2013); Chicati (2000); Darido *et al.* (2018), a repetição dos conteúdos é um dos fatores que afastam os estudantes das aulas.

Nesse sentido, houve preocupação em procurar um(a) professor(a) que entendesse a sua responsabilidade educacional, a fim de minimizar a influência que a figura do professor pode ter sobre o cenário, de modo que a má seleção dos conteúdos não fosse utilizada como um argumento ou tivesse pouco impacto para justificar o afastamento das aulas. Por isso, o professor, intitulado como Heitor nessa pesquisa, foi escolhido. Como relatado pela estudante Luísa, ele se preocupa e organiza as aulas atendendo às expectativas da matriz curricular do Ensino Médio. As estudantes compararam as aulas do referido professor com as aulas ministradas por outros professores em anos anteriores, destacando a organização do professor atual. A adolescente relata que as aulas de Educação Física eram diferentes no ano passado em comparação com esse ano, porque houve a troca de professor. No ano passado, ela não gostava de fazer as aulas de Educação Física e esse ano ela já se sente mais motivada.

Esse ano está diferente porque o professor mudou. Tem uma perspectiva diferente, ele, é, como que chama? Ele deu novas coisas, igual, jogos e brincadeiras, danças e etc. E aí eu me senti mais motivada, me senti interessada na aula dele. Tem essas coisas assim que eu falei, mas, fora isso, eu me senti bastante interessada (LUÍSA).

O professor da escola Monalisa, Heitor, possui formação em Educação Física e Fisioterapia e atua nas duas áreas no presente momento. No primeiro encontro, foi explicado para o professor quais seriam os motivos da presença da pesquisadora-participante nas aulas e

os possíveis desdobramentos da pesquisa. Heitor sentiu-se confortável com a presença da pesquisadora e a auxiliou nos momentos de identificação das estudantes que não participavam das aulas. Heitor é um professor que possui as características esperadas para o desenvolvimento da pesquisa, pois mostrou comprometer-se com a estruturação dos conteúdos que iria apresentar para os estudantes nas aulas. Além disso, também se preocupava com o afastamento das estudantes e era comum vê-lo na arquibancada, conversando com as adolescentes, com o intuito de entender porque elas não estavam participando das atividades.

Paula relata:

Então, ele sempre me motivou, sempre está indo atrás, não só de mim, como de todo mundo, ele sempre está atrás de conteúdo, ele, todo bimestre procura uma coisa nova, ele passa as coisas na sala direitinho, tipo antes da prova ele dá revisão, ele não desce com a gente, ele dá a revisão completa, ele conversa, ele questiona. Mas tem a parte também dos alunos né? (PAULA).

A adolescente narra a conduta do professor perante os estudantes que não participam da atividade. No dia 19 de junho, Heitor estava ensinando voleibol para os estudantes do 3º ano B e sua atitude é descrita no diário de bordo:

Ao perceber que alguns estudantes não haviam participado ainda dos jogos, Heitor se aproximou da arquibancada e foi convidando, um a um. Alguns mais resistente que os outros, mas o professor conseguiu montar um time com os adolescentes que não haviam jogado ainda na aula, misturando-os com os times que estavam na quadra, retirando alguns que já haviam jogado mais tempo (DIÁRIO DE BORDO, 19/06/2019).

A organização dos módulos de aulas obedecia a uma sequência de 4 aulas com conteúdo (três aulas práticas e uma teórica) do professor e 1 aula livre. A aula livre era aquela em que os estudantes podiam escolher o conteúdo para realizar as atividades, considerando os conteúdos da Educação Física possíveis de serem realizados no ambiente escolar. Havia, também, o revezamento semanal entre a quadra coberta e a descoberta, pois Heitor precisava dividir o espaço com outro colega de trabalho. Heitor planejava uma aula teórica dentro da sala de aula e se organizava para que essa aula fosse na semana em que ele estaria na quadra descoberta.

As adolescentes destacaram como a dinâmica das aulas do professor e sua relação com os estudantes foram essenciais e importantes para que elas percebessem a importância da Educação Física. Para Tenório e Silva (2013),

É de grande relevância a postura adotada pelo professor, para a prática ou não da Educação Física escolar, não somente em lidar com alunos mais questionadores, mas também com a falta de interesse em participar das aulas e achar a melhor forma de solucionar tal problema (TENÓRIO; SILVA, 2013, p.6).

Heitor é um professor que possui um bom relacionamento com os estudantes, como destacado pela estudante Tereza:

O professor de Educação Física, você vê na cara dele que ele é a pessoa que se importa com todo mundo. Ele já chegou, ele sabia o nome de todo mundo, ele te reconhece, ele sabe quando você não tá bem e ele vai lá e conversa com você. Então, ele tipo, sabe te incluir naquilo mesmo você não querendo. E ele te respeita também. Se você não quiser fazer, tudo bem, vai ter uma consequência. Ele te respeita, ele não fica lá, “vai lá, vai lá” e fica insistindo (TEREZA).

Como descrito no diário de bordo, no dia 17 de maio, foi possível perceber o professor se aproximando das adolescentes que estavam na arquibancada e convidando-as para participar da aula. Heitor aproximou-se, sentou-se ao lado delas e começou a conversar, para incentivar as adolescentes a participarem do jogo de handebol. Algumas estudantes levantaram e aceitaram o convite, propondo-se a participar da aula, outras permaneceram na arquibancada, ignorando o convite do professor. Segundo 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 (MARTINELLI *et al.*, 2006, p.14).

Corroborando as reflexões dos autores, Tereza narra a experiência de quando começou a gostar de Física porque o professor, através da didática das aulas, conseguiu atrair a atenção da estudante. A adolescente ressalta como a postura dos professores pode influenciar a participação dos estudantes nas aulas:

Aí chega um professor que não liga para você, que não te inclui, aí que você vai se sentir mais desmotivada ainda. E, voltando no assunto de Física, eu nunca gostei de Física, que é uma matéria de Exatas e é uma matéria que tenho dificuldade. Só que o professor, ele expõe a aula dele de uma maneira tão legal, que eu comecei a amar Física. E tudo que eu vejo em casa eu falo assim, nossa isso tem a ver com a matéria que o professor explicou, entendeu? Então, eu acho que o professor tem o poder de te cativar, mesmo que você não goste daquilo. Se você gosta da pessoa dele, você vai prestar atenção na aula dele porque você gosta da pessoa dele. Então é isso, eu acho que o professor, o jeito que ele expõe a matéria influencia muito no que os alunos vão fazer e vão pensar dele (TEREZA).

Mesmo sendo um professor que se preocupa e se aproxima das estudantes, mantendo uma relação de cuidado e atenção, um grande número de meninas permanecia na arquibancada da quadra durante as aulas do professor Heitor. Ele também se preocupava em possibilitar aulas diversificadas, com diferentes conteúdos, trabalhando com as três dimensões dos conteúdos e a avaliação. O fato de contar com um professor com uma boa postura pedagógica perante os estudantes e que conseguisse planejar e realizar as aulas de Educação Física era essencial para que as meninas participassem das aulas, mas não o suficiente.

5.1.2 Os conteúdos

Os conteúdos desenvolvidos pelo professor Heitor e observados pela pesquisadora foram: voleibol, jogos e brincadeiras, handebol, danças e a realização dos jogos internos. Esses conteúdos foram realizados ao longo do 2º bimestre letivo do ano de 2019.

Alguns autores, como Chicati (2000) e Tenório e Silva (2013), trazem reflexões acerca da falta de diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física, tornando as aulas repetitivas, o que favorece o afastamento dos estudantes. Além disso, é importante destacar a responsabilidade do professor como mediador do conteúdo, que deve selecioná-lo e organizá-lo de acordo com as expectativas para cada idade e turma. Heitor é um professor que tinha o planejamento estruturado e aulas bem diversificadas. Mas, as experiências relatadas pelas estudantes com outros professores de Educação Física marcaram a história de cada uma com essa disciplina. Juliana comparou as aulas do Heitor com as de outros professores:

Igual esse ano, foi a primeira vez que a gente trabalhou outra coisa além dos esportes na aula de Educação Física. Jogos e brincadeiras, danças, o Heitor falou que iria trabalhar com lutas também e outras coisas. Então, acaba que assim, abrange para gente e abre um leque de oportunidades de outras coisas. Porque a Educação Física, o movimento do corpo, não engloba só esporte, porque talvez seja bom dar outras coisas que não seja só esporte (JULIANA).

A ausência de conteúdo e a presença do professor com a atuação denominada “abandono do trabalho docente” ou “desinvestimento pedagógico” são frequentes nas aulas de Educação Física. Para González (2018), essa atuação materializa-se normalmente em um professor “rola bola”, cuja aula apresenta como principal característica a falta de intervenção do professor. Gabriela exemplifica como foi a experiência durante vários anos, com diferentes

que se enfatiza é que Heitor preocupava-se com essas três dimensões e, em alguns momentos planejados para o desenvolvimento do conteúdo, podemos destacar uma dimensão específica para exemplificar sua preocupação. Ressaltamos que essas dimensões se entrelaçam nos momentos das aulas e que é difícil separá-las, por isso destacamos alguns momentos em que é possível aborda-las para confirmar a preocupação do professor em oferecer o conteúdo através das três dimensões dos saberes. Esses momentos destacados não negam a presença das outras dimensões no mesmo contexto. A dimensão conceitual, por exemplo, poderia ser melhor observada na apresentação da aula teórica, que normalmente era realizada dentro da sala de aula. A dimensão procedimental, por sua vez, nos momentos de prática, quando os estudantes realizavam as atividades sugeridas pelo professor. E a dimensão atitudinal, durante as intervenções na quadra, considerando os comportamentos durante a realização da atividade e os momentos em que o professor precisava conversar separadamente com algum estudante, além do momento da autoavaliação, como descrito no diário de bordo.

Heitor sorriu e começou a explicar sobre a autoavaliação, entregando o papel para os estudantes preencherem. Explicando sobre a responsabilidade e o compromisso que os estudantes deveriam ter ao se autoavaliarem. Disse que a participação seria um total de 10 pontos. A autoavaliação era para eles entenderem que são responsáveis também pelo desenvolvimento da aula e que iria dividir a tarefa com eles, ou seja, o professor daria 5 pontos e cada estudante mais 5. Heitor começou a escrever no quadro algumas referências sobre como se autoavaliar: 0- Não fiz nenhuma aula 1- fiz raras aulas 2- fiz poucas aulas 3- fiz algumas aulas 4- fiz a maioria das aulas 5- fiz todas as aulas. Após colocar as referências, alguns estudantes começaram a indagar o professor sobre qual nota eles mereciam, muitas das vezes falando a nota que estavam escrevendo no papel. Heitor respondia que era para eles serem honestos e anotar a nota que eles/elas achavam. Os estudantes também indagavam alguns colegas, perguntando se os mesmos achavam que a nota era justa. Após preencher e entregar, os estudantes saíram da sala. Alguns perguntaram ao professor onde seria a aula e ele respondeu que na quadra de cima. Os estudantes foram, aos poucos, entregando a autoavaliação e descendo (DIÁRIO DE BORDO, 17/04/2019).

Apesar do professor se preocupar com as três dimensões do conteúdo, as educandas não conseguiam entender a importância das aulas de Educação Física. Para elas, as aulas eram um “fazer por fazer”, de modo que se sentiam obrigadas a participar apenas pela pontuação. Quando questionada se achava que a diversificação de conteúdos influenciava em sua participação, Catarina respondeu:

Sim. Eu acho interessante, igual quando Heitor, foi o primeiro bimestre que ele veio meio que falar de nutrição assim, entre aspas, mostrar as consequências, vamos supor do low carb, de alguns suplementos alimentares, então, eu achei isso muito

As educandas nos ajudam a pensar sobre os momentos de avaliação. Heitor dividia a avaliação em quatro etapas: simulado da escola, trabalho em grupo, participação nas aulas e autoavaliação. As adolescentes destacam que os estudantes estão acostumados a realizar o mínimo nas aulas. Logo, nas aulas de Educação Física, não seria diferente. A maioria das meninas que está na arquibancada nas aulas de EF são adolescentes que conseguem alcançar a média das notas realizando as tarefas do simulado, trabalho em grupo e autoavaliação, o que faz com que elas não se esforcem para participar das aulas. Elas utilizam a estratégia de participar de algumas aulas, normalmente, as que elas possuem um maior interesse e realizar o mínimo possível, somente o necessário para alcançar as notas, como retratado pela estudante Paula:

Eu acho que sim, mas, às vezes, o não querer fazer é mais uma questão de estar acomodado. Mas pelo fato do tipo, eu não vou fazer, mas eu sei que vou ganhar os pontos, sabe? Tem tal trabalho e tem a prova e tem os pontos da festa junina, por exemplo, passei. É uma questão do tipo de se acostumar, mesmo, se eu não fazer eu sei que vou passar, então tá ótimo. Literalmente, eu acho que, muitas pessoas, pelo menos hoje, assim, não ligam para a Educação Física (PAULA).

Desta forma, observamos que as três dimensões do conteúdo propostas por Zabala (1998) são avaliadas pelo professor Heitor. Nos simulados e trabalhos em grupos podemos enfatizar a dimensão conceitual; a participação enfatiza a dimensão procedimental e a autoavaliação favorece a dimensão atitudinal. Sabemos que essas dimensões também se inter-relacionam durante os processos de aprendizagem e que não são estáticas as relações das dimensões com a forma de avaliação que Heitor apresenta para os estudantes, apenas reforçamos a ideia da preocupação do professor em abordar as três dimensões dos saberes também nas avaliações. Além disso, quais são os outros fatores que influenciam no fenômeno arquibancada?

5.2 Categoria estrutural

A escola então seria um morno oceano onde se mergulha para conhecer. Como não se chega vazio até ela, este mergulho não é cego... ele é parte de um impulso humano para aprender (SOARES, 1996, p. 6).

A categoria estrutural está relacionada com as condições estruturais da escola, que interferem direta ou indiretamente nas aulas de Educação Física. As quadras e as condições em que elas se encontram, a presença e a qualidade dos materiais, os banheiros e a

infraestrutura para utilizá-lo, a separação nas aulas entre meninos e meninas, são fatores que influenciam na dinâmica das aulas e na participação das meninas. Essa categoria foi dividida em quatro subcategorias: **a escola, material, número de estudantes por turma e aula mista**. A discussão aborda como as temáticas nessas subcategorias influenciam no desenvolvimento do fenômeno arquibancada.

5.2.1 A escola

A escola *Monalisa* está localizada no bairro Palmares, na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. A escola ocupa um quarteirão inteiro e atende, no turno da manhã, estudantes do Ensino Médio. Possui, ao todo, 13 salas, com uma média de 40 adolescentes por turma, distribuídas da seguinte forma: 5 turmas de 1º ano, 4 turmas de 2º ano e 4 turmas de 3º ano do Ensino Médio. Possui sala de informática, biblioteca, laboratório de ciências. A escola possui dois andares, no andar de baixo está o pátio, com as secretarias, salas de coordenação, direção e professores, cantina, estacionamento, biblioteca, sala de multimídia e sala de materiais de Educação Física. No segundo andar, encontram-se as salas de aula. A escola tem uma pintura bege e está bem conservada.

A escola possui, como corpo docente do turno da manhã, 25 professores, uma coordenação pedagógica, uma diretora e um vice-diretor. Além disso, possui 3 secretárias, 3 auxiliares que ajudam a coordenar o pátio durante todo o turno. Há 2 professores de Educação Física, cujos os horários coincidem duas vezes na semana. Por isso, há um rodízio semanal entre os professores para uso das quadras coberta e descoberta.

A primeira sensação, ao entrar na escola *Monalisa*, foi perceber como ela se parece com o espaço da escola pública em que atuo profissionalmente. Para entrar, foi preciso abrir um portão que estava fechado com um cadeado. Solicitei a chave para as auxiliares na secretaria e elas me pediram que eu trancasse com o cadeado novamente. Ao entrar, passo por um portão e já estou no pátio, que é enorme. Ali, fiquei alguns segundos imaginando como seria bom ser professor de Educação Física naquele espaço. Ao começar a acompanhar as aulas, observei que Heitor tinha alguns problemas que também possuo como professora de Educação Física da escola pública. A escola possui uma quadra descoberta, outra coberta, uma quadra menor com rede de voleibol e um espaço com mesas de tênis.

O fato de a quadra ser descoberta dificulta a participação das estudantes na aula, como relata a estudante Ana Clara, que diz que não joga por causa do sol. Juliana concorda com a colega, referindo-se à quadra sem cobertura:

Sol na sua cabeça, você sente cansada facilmente, um mal-estar também, por causa do sol batendo rosto o tempo inteiro, que você não enxerga direito (JULIANA).

A incidência solar é um fator que desanima e, em alguns momentos, faz com que muitos estudantes fiquem indispostos para participar da aula. Em alguns horários, não há sombra na quadra, o que faz com que fique difícil a permanência dos adolescentes, até mesmo os que gostam de participar, na quadra para a realização das atividades propostas. O professor de Educação Física, em vários momentos, escondia-se do sol para conseguir ficar na quadra. Movimentava o corpo de acordo com a sombra de alguns galhos de árvores na quadra, para conseguir ficar naquele espaço durante toda a manhã ou, às vezes, o dia inteiro. Na quadra descoberta, o chão é de cimento e a pintura das linhas está quase apagada. Nesse espaço, há dois gols, mas não existe lugar para colocar rede e cesta para realizar outros esportes, jogos ou brincadeiras. De um lado, fica um gramado e do outro lado uma arquibancada de cimento com 5 degraus. Em algumas aulas, as estudantes ocupam essa arquibancada e se deslocam junto com as sombras das árvores. É comum ver as adolescentes aglomeradas do mesmo lado da arquibancada, na sombra. Nesse espaço de refúgio, elas conversam, observam os jogos, escutam músicas e, às vezes, esperam para retornar à quadra enquanto aguardam um jogo terminar.

A quadra coberta é uma ótima alternativa, contudo, nos dias de chuva, também fica impossível utilizá-la. Quando chove, há goteiras em vários lugares da cobertura, o que faz com que o chão fique molhado. Além disso, como o trajeto para chegar à quadra não é coberto, os estudantes e o professor molham-se para chegar até o portão de acesso. E mesmo assim, quando esse trajeto é realizado, os pés das pessoas molham o chão, impossibilitando a realização das atividades, pois os estudantes podem escorregar e acabar se machucando. Tal fato, encontra ressonância em Damazio e Silva (2008), que também relatam que professores e alunos reclamam da problemática exposição solar e que os professores enfatizam que as condições climáticas interferem no planejamento da aula, que precisa constantemente de adaptações.

O chão da quadra coberta é de cimento, com irregularidades, pintado com tinta de cor verde, as linhas demarcadas não são nítidas, mas são mais visíveis do que na quadra descoberta. No fundo, além dos gols, há tabelas de basquete e, no meio da quadra, espaços para afixar a rede de voleibol, quando preciso. A quadra é cercada por uma grade de arame com dois portões, um para a saída das mesas de tênis e outro para a saída da cantina. Nesse espaço, há uma arquibancada enorme, como se fosse uma escada com 3 degraus bem largos. A arquibancada também é verde, o que nos dá a impressão de ser uma continuidade do espaço da quadra. Talvez porque seja comum chegar a este ambiente e já reconhecê-lo como espaço de permanência, de descanso, de observação para as estudantes. É na arquibancada que a aula acontece, para grande parte das adolescentes observadas. Havia aproximadamente 10 meninas sentadas nesse espaço em cada aula. Esse era o lugar em que a maior parte das meninas que não participavam das aulas de Educação Física ficavam e era comum, após sair da sala e descer para a quadra, olhar para a arquibancada e ver, além das mochilas, rostos de meninas aguardando o professor para iniciar a aula. Já na quadra, em muitos dias, observei que uma grande parte dos meninos aguardava o professor na quadra, brincando com a bola, ocupando aquele espaço; já as meninas aguardavam sentadas na arquibancada. Além disso, a dinâmica da participação dos jogos era diferente, como descrito no diário de bordo do 2º ano B, no dia 16 de abril:

Cheguei na quadra depois de uma grande parte dos adolescentes, que estavam organizados da seguinte forma, em pé só havia meninos e sentados na arquibancada havia meninos e meninas conversando. O professor chegou e explicou que seria o futcone. O total de estudantes era 18 meninas e 18 meninos. No primeiro momento, jogaram 7 meninas e 16 meninos e na arquibancada havia 5 meninos e 10 meninas conversando, fazendo penteado e observando o jogo. Durante o jogo, a maioria das meninas não saía do lugar e ficava protegendo o cone, apenas 2 meninas saíram mais para roubar a bola dos meninos (DIÁRIO DE BORDO, 16/04/2019).

As quadras são antigas, logo as demarcações com pintura não são tão visíveis. Na quadra descoberta o chão também é de cimento, com irregularidades e só há gols, na quadra coberta há os gols e as cestas de basquete. Damazio e Silva (2008) observaram 10 escolas da rede pública de Teresópolis (RJ) e em nove delas o chão era de cimento e possuía irregularidades, podendo provocar acidentes, um dos fatores que afetam significativamente o trabalho pedagógico do professor.

A pequena quadra descoberta tem uma rede e é um espaço que comporta, no máximo, 4 jogadores de cada lado. Por isso, não é um espaço que o professor consegue utilizar com toda a turma. O único espaço cercado por grades de arame é a quadra coberta, sendo assim, era comum ver alguns estudantes tentando participar da aula de Educação Física de outra turma. Quase sempre, quando isso ocorria e Heitor percebia, solicitava que os mesmos retornassem para a classe e, normalmente, eles atendiam ao pedido.

Ao lado da quadra de voleibol, havia a cantina. Nesse espaço, foram colocadas duas fileiras grandes de mesas com cadeiras dos dois lados, para que os estudantes pudessem lanchar no momento do intervalo. Em alguns momentos, esse espaço foi utilizado para os adolescentes jogarem jogos de tabuleiro e se organizarem para planejar as apresentações e/ou trabalhos em grupo, quando solicitados pelo Heitor. Em outros momentos, essas mesas também funcionavam como lugar de refúgio, no qual algumas estudantes se misturavam com os outros que estavam realizando as atividades para fingir que participavam da aula de Educação Física. Contudo, percebo que as estudantes não estavam nesse espaço para disfarçar, pois era comum estar na arquibancada e não participar, sem precisar se esconder. A arquibancada já era o espaço apropriado para se afastar das aulas de Educação Física e não era preciso ter receio desse comportamento.

O espaço mais pontuado nos grupos focais pelas estudantes foi o banheiro. Luísa descreve:

A gente vai, por exemplo, o professor falou no início do ano, vocês podem trazer uma roupa específica para a Educação Física, uma calça legging, uma blusa diferente, para poder não suar a roupa né e ficar fedorenta. Aí, vai lá no banheiro, não tem estrutura, não tem lugar para você, não tem vestiário. É literalmente só um banheiro. Aí, você vai lá, tá cheio de gente, fica com vergonha. As meninas, não, ficam no banheiro, troca de roupa uma perto da outra, eu não gosto disso, não (LUÍSA).

As adolescentes relatam que o espaço é pequeno e não comporta o número de estudantes na hora da Educação Física. A estudante Carla afirma que “o banheiro não serve nem para gente fazer nossas necessidades fisiológicas”. Ana Clara completa:

Se o suor incomoda a gente, a gente quer um lugar para poder limpar, né? E naquele banheiro, a gente não tem vontade nem de entrar. E é muito pequenininho, muito estreito para trocar de roupa. Igual na hora que eu troco de roupa para ir para o curso. É muito estreito é muito difícil e não tem tranca na porta. Direto eu estou trocando de roupa e alguém abre a porta (ANA CLARA).

Contudo, ao entrar no banheiro masculino, é fácil perceber que a estrutura não é diferente do feminino. O banheiro é pequeno, sem portas, sem chuveiros e, apesar disso, podemos inferir que esse não é um fator que tem grande influência no afastamento dos meninos, já que, nas aulas observadas, era grande a participação deles.

Penso que os padrões esperados de feminilidade e masculinidade impostos na nossa cultura fazem com que as meninas se importem mais com esse espaço, tornando-o fator limitante da participação na aula de Educação Física. Na verdade, não é a estrutura do banheiro em si, e sim tudo que aquele ambiente pode proporcionar. As meninas precisam utilizar do banheiro, não apenas para trocar de roupa, como os meninos o fazem. Elas precisam de um banheiro com espelho, como um espaço para se sentir bela. Precisam de chuveiros, porque acreditam que não podem ficar suadas, como descrito pela estudante Gabriela: “Eu também jogo pouco para não suar também. Para não ficar suada, eu sou fresca mesmo nessa questão”. Ana Clara e Paloma descrevem o problema de suar:

Eu também não gosto de suar não, eu me sinto muito fedida. Eu não consigo (ANA CLARA).

Ah! Se correr muito, às vezes, dá “cecê” (mau cheiro das axilas), né? Mesmo usando desodorante, soa (sua) as costas, pinga no meu cabelo. Meu cabelo é liso e ele é muito oleoso, aí ele estica assim. Fica cheio de frizz. É muito estética (PALOMA).

Quando questionada se Paloma preocupa-se com a estética, a estudante diz que sim. Quando pergunto para a adolescente se, caso a escola tivesse um banheiro com uma estrutura melhor, isso seria um fator que a ajudaria a participar das aulas de Educação Física, a estudante responde que sim.

É importante pensar como a estrutura da escola envolve o ambiente educacional e social em que as estudantes estão inseridas. Mas, podemos inferir, de acordo com as justificativas das estudantes, que um vestiário bem estruturado irá influenciar, favorecendo uma maior participação das meninas nas aulas de Educação Física. Entretanto, a relação não é direta com a estrutura e sim com os comportamentos esperados para as meninas no ambiente escolar. Comportamentos relacionados com a expectativas de ser feminina, que extrapolam a escola e perpassam pelo que é esperado para os corpos das meninas na nossa cultura.

5.2.2 Material

A sala de materiais de Educação Física fica no primeiro andar da escola, possui uma porta pequena, com grade e fica ao lado da escada. O espaço é utilizado por todos os professores de Educação Física, dos turnos manhã e tarde. Os materiais não são divididos por professor, logo, eram compartilhados por todos nos dois turnos. A sala possui dois armários, nos quais são guardados bolas, petecas, jogos de tabuleiro, cordas e há um espaço para colocar colchões, bolas de pilates, bambolês e etc. Quando adentrei ao espaço, que cabe, no máximo, duas pessoas juntas, me recordei do espaço da escola pública em que atuo como professora de Educação Física. A sala de materiais da escola em que trabalho é maior. Contudo, ainda faltam materiais necessários para conseguir oferecer aulas de Educação Física com mais qualidade. Na escola Monalisa, a sala de materiais da Educação Física já esteve localizada em vários lugares, sempre mudando, de acordo com a dinâmica da instituição, favorecendo um melhor aproveitamento do espaço escolar em detrimento das aulas de Educação Física. Segundo o vice-diretor e Heitor, o espaço da sala já foi maior, o que favorecia tanto o conforto dos professores quanto o armazenamento de um maior número de materiais.

É importante perceber que não só a estrutura da sala de aula da Educação Física (quadras), mas a qualidade e a quantidade de materiais podem influenciar na motivação dos/das estudantes em participar das aulas. Como planejar uma aula de voleibol para 40 estudantes, com o intuito de ensinar os fundamentos com apenas uma bola dessa modalidade? É essencial proporcionar aos estudantes uma maior repetição dos fundamentos para perceber erros e acertos, com o objetivo de entender a técnica do movimento para uma maior fruição do jogo. Contudo, com uma turma de 40 adolescentes e uma bola da modalidade, é quase impossível afirmar que todos os estudantes irão experimentar os fundamentos na mesma aula.

As adaptações nas aulas são necessárias para que os conteúdos possam ser vivenciados, de acordo com a demanda dos estudantes e da escola. Entretanto, o sentimento é de revolta em relação ao descaso com a disciplina e à escassez de verbas e investimentos nas escolas públicas, levando em consideração o material e a estrutura das aulas de Educação Física. Paula relata:

Ah! Sei lá, as coisas mesmos, tipo, acho que as bolas estão todas assim, velhas, ruins, não tem nem como encher mais e continua ali jogando, eu acho que isso não

influencia todo mundo assim. Mas acho que tem algumas pessoas que não fariam por isso (PAULA).

Tereza, ao ser indagada se o material influencia na participação ou não das aulas, destaca:

Ah! Um pouco. Porque como que a gente vai jogar peteca, se a parte debaixo tá estragada, né? Vai machucar a mão. Como que a gente vai jogar futebol, sendo que tem uma bola esvaziada, desmotivada, sabe? Acho que a questão de material e infraestrutura influencia sim. Igual, a menina vem arrumadinha para escola, com tênis novo, tá chovendo, a quadra tá furada, a quadra tá cheia de poça e o professor decide jogar futebol. A menina não vai querer chutar com o tênis novo, entendeu? Acho que ninguém. Acho que a infraestrutura influencia (TEREZA).

É relevante salientar, como fizeram Tenório e Silva (2013) e Darido *et al.* (2018), que os jovens buscam que as aulas de Educação Física sejam mais criativas e menos repetitivas. É um desafio para os professores adaptar os materiais, repensar, planejar aulas e buscar alternativas diferentes para oferecer melhores condições para experimentação e prática dos adolescentes. Segundo Damazio e Silva (2008),

Do ponto de vista político-pedagógico, tentar solucionar problemas estruturais em educação que implicam em políticas públicas mais amplas e substanciais em termos de investimentos financeiros, adotando o discurso da “criatividade” como forma de suprir tais lacunas é, no mínimo, romantismo pedagógico e banalização do ato de criar e/ou recriar a partir de um processo que deve reunir condições materiais de trabalho sério (DAMAZIO; SILVA, 2008, p. 193).

A falta de material é um fator importante no afastamento das estudantes das aulas, pois interfere diretamente na participação das mesmas. Além disso, existe a dificuldade de criar e recriar alternativas diante desse cenário de escassez de material, o que influencia no fenômeno arquivancada, já que a escola não consegue proporcionar o número de materiais suficientes para a experimentação das estudantes nas aulas de Educação Física.

5.2.3 Número de estudantes por turma

A média de estudantes por turma na escola Monalisa era de 40 adolescentes, o que se aproxima da realidade vivenciada pela pesquisadora em sua escola de atuação. Ao pensar no espaço oferecido pela escola para a realização das aulas, talvez os 40 adolescentes não ocupem todo o espaço em uma aula. Contudo, se pensar na lógica e estrutura de aulas planejadas, em que o professor deve intermediar as relações, é importante destacar que 40

estudantes é um fator limitador para a atuação do professor e, conseqüentemente, para uma boa qualidade das aulas.

Como atender às diferentes demandas dos estudantes com esse número? Como possibilitar a vivência efetiva das atividades propostas pelo professor com uma turma inteira dentro de uma quadra? A arquibancada torna-se, mais uma vez, um espaço atrativo para as adolescentes, pois os professores não conseguem oferecer a atenção necessária para esse grupo. Durante uma aula, como observado no dia 19 de junho, com a turma do 2º ano C, houve grande rotatividade de estudantes no jogo de voleibol. Contudo, como são muitos adolescentes por turma, individualmente, eles praticam pouco tempo.

Ao finalizar a apresentação, começou a divisão dos times para jogar vôlei, essa organização era realizada pelos próprios estudantes. A rede já estava na quadra. O primeiro time tinha 4 meninos e 2 meninas e o segundo 3 meninas e 3 meninos. Durante o jogo, Heitor contava os pontos, ensinava o rodízio, fazia as intervenções, auxiliando os adolescentes que estavam com dificuldades, mostrando como fazer o movimento. O jogo era de 6 pontos e o time que perdia tinha que sair do jogo. Entrou uma sequência de times, o primeiro com 3 meninos e 3 meninas, o segundo com 2 meninos e 4 meninas e o terceiro com 3 meninos e 3 meninas. Havia, na arquibancada, um grupo de meninas conversando sobre cuidados com o cabelo, falando sobre produtos, oleosidade, mas esse grupo, quando convidado pelo professor, foi jogar. Aconteceu uma grande rotatividade nos jogos, estudantes que jogaram apenas 1 vez, outros que não jogaram e outros que jogaram menos do que gostariam (DIÁRIO DE BORDO, 19/06/2019).

Outro fator é que os estudantes precisam participar de um rodízio no momento do jogo, pois a quadra não comporta todos os estudantes ao mesmo tempo. Como o espaço da quadra é pequeno para esse número de adolescentes, se todos jogassem ao mesmo tempo, poucos participariam efetivamente dos jogos. E, para que os jogos possam fruir, Heitor, normalmente, escolhe realizar o rodízio. Esse rodízio faz com que os estudantes fiquem muito tempo na arquibancada, esperando a sua vez de participar. Em alguns momentos, as meninas preferem assumir a função de observadoras/expectadoras do que participar da parte prática da aula.

É uma tarefa árdua para o professor Heitor conseguir conciliar a demanda dos diferentes adolescentes. Um grupo muito grande de estudantes, com diferentes vivências motoras, diversas experiências com os conteúdos da Educação Física e inúmeras motivações, torna-se um desafio, pois é muito difícil fazer com que todos se concentrem nas aulas e consigam participar efetivamente das mesmas. Para realizar as intervenções necessárias durante as atividades, o professor precisa escolher quais estudantes ele irá auxiliar. Não é

possível oferecer ajuda para todos(as) os (as) adolescentes, por isso, na medida que os estudantes vão solicitando a ajuda do professor, ele se aproxima para atender. Gabriela, Fernanda e Luísa relatam:

Eu acho que, com a turma grande, o professor não consegue dar atenção para todo mundo e acaba que muitos ficam para trás, nessa questão mesmo do esporte (GABRIELA).

Eu acho que as turmas são muito grandes, aí o professor não consegue ter domínio, não que o professor seja ruim, é tão grande o número de alunos que ele não consegue disputar a atenção de todo mundo para explicar, olha isso, isso e isso. Porque, às vezes, têm regras básicas, tipo, handebol esses negócios, aí, como é que vou jogar? (FERNANDA).

Na escola tem um professor para 40 alunos, então, se um aluno tiver dificuldade em alguma coisa, ele chama o professor. Só que, às vezes, têm 10 alunos com dificuldade e só tem um professor. E aí, às vezes, por vergonha ou timidez você não pede ajuda para o professor, você está vendo que ele está ocupado e você não quer incomodar (LUÍSA).

A falta de estrutura e material adequado e um grande número de estudantes por turma fazem com que seja uma tarefa difícil para o professor de Educação Física motivar os estudantes para participarem das aulas. Além disso, o alto número de estudantes dificulta para o professor a tarefa de enxergar e intervir nos momentos de conflitos e agressões.

Heitor buscava motivar as estudantes através do diálogo, quando possível, ele conversava com as meninas e solicitava que elas participassem. Esse número de estudantes, porém, configura-se como um fator que também limita a atuação do professor através do diálogo, pois, muitas vezes, não há tempo suficiente durante a aula para conversar e ouvir as dificuldades e limitações de cada uma, considerando o momento em que elas decidem sair da aula e sentar na arquibancada. Para Damazio e Silva (2008),

A ausência e a pouca qualidade de espaço físico e instalações para o ensino da educação física podem ser compreendidos por dois aspectos: a não valorização social dessa disciplina e o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares (DAMAZIO; SILVA, 2008, p. 193).

O número de estudantes por turma interfere no planejamento e na atuação do professor. Além disso, aliado à pouca qualidade do espaço físico, tornam-se fatores essenciais que colaboram para que as adolescentes decidam não participar das aulas de Educação Física. É importante ressaltar que os órgãos responsáveis pela educação no estado de Minas Gerais, com ênfase na Secretaria da Educação, precisam repensar as condições de trabalho do professor, a

infraestrutura da escola, a quantidade e qualidade dos materiais oferecidos para a Educação Física e o número de estudantes por turma, pois são fatores relevantes, que colaboram para o afastamento das aulas de Educação Física.

5.2.4 Aula mista

As aulas de Educação Física no estado de Minas Gerais são realizadas com estudantes do sexo feminino e masculino juntos, ou seja, aula mista. A Educação Física, denominada Ginástica, surgiu no contexto escolar, inicialmente, apenas no currículo dos meninos. Para eles, a ginástica tinha o intuito de higienizar os corpos e formar homens de corpo e caráter fortes, para que servissem à pátria e à família. A Ginástica foi incluída no currículo escolar das meninas com objetivos específicos, pois

os exercícios físicos estavam encarregados de dar aos corpos frágeis das mulheres, saúde para cumprir a “missão” da maternidade e graciosidade e beleza para exercerem, a contento, seus papéis de esposa, funções exercidas à “sombra” da maioria dos homens (SOUSA, 1994, p. 28).

Ou seja, as atividades eram diferenciadas para cada sexo, pois a educação dos corpos tinha objetivos diferentes. No início dos anos 90, intensifica-se o debate em torno dessa separação, motivado pela alteração dos critérios de distribuição de encargos docentes e pela Portaria n. 002, de 1991, que determinou que se organizassem as turmas mistas para Educação Física no 1º e 2º graus do Estado de Minas Gerais (SOUSA, 1994, p. 220). Essa alteração foi justificada pedagogicamente, mas tinha um cunho estrutural muito forte, já que o sistema público educacional iria economizar com essa proposta, pois antes havia uma professora para ministrar aulas para as meninas e um professor para os meninos. A determinação não foi bem aceita pela categoria, que se mobilizou para enfrentar a possibilidade de haver apenas um professor ou professora para ambos os sexos. Sousa destaca que,

Segundo os depoimentos, essa organização justifica-se, mais por necessidade de se reduzirem os custos com a educação do que por razões de cunho pedagógico. Argumenta-se pela necessidade de eliminar um “privilégio” dos professores e das professoras de Educação Física que ministram aula a um número reduzido de alunos ou alunas, se comparado aos demais docentes da escola (SOUSA, 1994, p. 220).

Essa alteração foi justificada pedagogicamente, mas é sabido que essa decisão foi estrutural. As aulas ocorrem de forma mista por causa da legislação, ou seja, trata-se de uma

determinação que envolve a estruturação e a organização das aulas de Educação Física, que devem ser realizadas com meninos e meninas juntos. Por isso, essa análise encontra-se na categoria estrutural. Ressaltamos que é uma temática que se inter-relaciona com a categoria pedagógica e comportamental. A condição de ter aulas mistas, também, provoca algumas condutas e atitudes dos estudantes nas aulas - que serão analisadas na categoria comportamental - que interferem na decisão das meninas de se afastarem.

A ideia central é entender quais são os fatores que causam o fenômeno arquibancada e não a de comparar a participação de meninos e meninas, já que, no campo da pesquisa, existia um maior afastamento das meninas do que dos meninos. Além disso, consideramos relevante problematizar o desconforto das estudantes, em alguns momentos e em relação a alguns conteúdos, em participar das aulas junto com os meninos. Importante salientar que entendemos gênero como uma construção social, percebemos que dentro do grupo de meninas havia aquelas que participavam efetivamente da maioria das aulas, bem como um grupo pequeno de meninos que não participava das aulas. Reconhecemos nas aulas de Educação Física a existência desses outros pequenos grupos, mas não faremos análise desses comportamentos. Sabe-se que, em uma turma, não são igualmente separados os “papéis” de quem se afasta ou não das aulas, o comportamento não é estático e tão bem estruturado, de modo que não se pode afirmar que apenas as meninas não participavam das aulas. Contudo, como havia um maior afastamento das meninas do que dos meninos, ele foi tomado como enfoque nessa pesquisa, na tentativa de compreendê-lo.

Louro (1994, p. 36) afirma que “o masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação.” Ou seja, relacionar e comparar os comportamentos de meninos e meninas faz parte do processo de construção do que é ser feminino e masculino em nossa sociedade. E então, aula mista ou separada? Como fazer com que meninos e meninas consigam se respeitar e sentir confiança para realizar as aulas de Educação Física diante desse cenário de tantas particularidades e distinções entre os corpos?

Tereza descreve que prefere realizar as atividades nas aulas de Educação Física com um grupo de meninas porque

Quando é misto eu me sinto incomodada, porque os meninos são mais brutos e correm mais. Tipo assim, ela tá errando, tinha que ser menina! Então, eu prefiro fazer mais com as meninas, por questão de intimidade (TEREZA).

As questões que têm relação com a falta de habilidade e as violências que ocorrem durante as aulas nos ajudam a pensar sobre a preferência da estudante em realizar a aula com as meninas. Juliana também enfatiza que participava muito das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental e que, quando chegou no Ensino Médio, na escola Monalisa, as meninas já não participavam muito, o que a influenciou a não participar também.

Ah! E brincar com os meninos é meio complicado porque eles são muito agressivos. Acabam que jogam a bola muito forte, ou nem passam a bola para você. Aí a gente fica que nem boba no meio do campo, esperando eles jogarem a bola para você, para você participar e eles ficam fazendo panelinha entre eles e você fica lá, só: “Nó, tudo bom?” (JULIANA).

Luísa faz considerações sobre o conteúdo de dança e Juliana, sobre ginástica:

Dança, eu acho que deveria ser separado também. Porque eu acho que, às vezes, a menina tem um gingado diferente, aí os meninos ficam olhando. Ou então, tem um gingado bem mais diferente, aí os meninos ficam olhando, zuando e também, às vezes, os próprios meninos têm vergonha de dançar na frente da gente (LUÍSA).

Agora, depende do ponto, porque tem coisas que eu acho que deveria ser separada. Igual se fosse uma aula de ginástica, é meio incômodo você fazer aula de agachamento, de você mexer, com aquele tanto de menino te encarando. Mas, não em si separada na quadra, mas ter tipo um momento só das meninas na quadra, e só dos meninos, nesse caso, pelo fato de ser constrangedor (JULIANA).

A vergonha e o assédio dos meninos também aparecem como prerrogativa para haver separação e para que as meninas tenham um maior conforto na realização dos movimentos da aula, sem precisar se preocupar com que o outro irá pensar ou comentar. Não podemos negar que alguns movimentos do corpo feminino, na nossa sociedade, estão atrelados à sexualidade e, por isso, o constrangimento das meninas em realizá-los. Além disso, foi normatizado na nossa cultura que os meninos podem e realizam comentários para avaliar e julgar os corpos femininos, muitas vezes, tais julgamentos tomam forma de assédio, o que faz com que as adolescentes sintam-se acuadas e sem liberdade para realizar o que foi proposto, por isso é comum a escolha das meninas pela separação ou pela arquibancada. Carla nos ajuda a refletir sobre essa construção dos corpos das/dos adolescentes, fazendo uma comparação com a infância:

No dia 17 de abril, os estudantes do 3º ano B estavam realizando um jogo de handebol. Havia a mesma quantidade de meninos e meninas nos times, no diário de bordo, faço observações sobre como acontece o jogo:

No handebol os dois times eram mistos, mas a maior parte das vezes os meninos pegavam na bola. O professor, várias vezes durante a partida, solicitava que os meninos jogassem a bola para as meninas “As meninas também precisam jogar!” Em um determinado momento, ele disse “A Gabriela também está jogando!”, olhei para a Gabriela no momento da fala do professor e ela fez o movimento de negação com o dedo para ele (subentendo que ela não quer pegar na bola). São 12 meninos na quadra e 6 meninas. Comecei a contar o número de vezes que elas e eles encostavam na bola, retirando da soma os goleiros (que eram meninos). Começo a contagem às 11h10 quando inicia a partida e termino às 11h23 quando não havia mais meninas no jogo. Os meninos encostaram 122 vezes na bola e as meninas 17 vezes, sendo que 6 dessas vezes foram os goleiros que passaram a bola. Ouvi, em alguns momentos, alguns meninos dizendo para os outros para tocar a bola para as meninas, mas não ouvi nenhuma menina reclamando de não pegar na bola. Em um momento, uma estudante reclamou do fato de um menino ser mais “agressivo” no jogo para pegar a bola (DIÁRIO DE BORDO, 17/04/2019).

Nesse relato do diário de bordo é possível refletir sobre a ocupação do espaço da quadra e a participação das meninas durante o jogo. Algumas meninas não participam efetivamente da atividade, como Gabriela que, quando o professor solicita que os meninos passem a bola para ela, faz uma expressão de que não deseja jogar, ou seja, está na quadra, mas não quer participar do jogo, o “pedacinho impraticante”, como descrevem Oliveira e Daolio (2014). Outra questão são as meninas que querem participar, estão na quadra, mas os meninos não tocam a bola para elas. Ou seja, os meninos ocupam todo o espaço da quadra, esquecendo-se da presença das meninas. Vale ressaltar que nenhuma menina reclama que não participou efetivamente do jogo, pode ser porque realmente não queriam participar ou porque já estão acostumadas com esse comportamento dos meninos. Dessa forma, as meninas estão na quadra e a maioria não participa efetivamente do jogo, fator que influencia no afastamento das estudantes.

Todos esses tratamentos e condutas dos meninos perante as meninas durante a atividade – agressividade, não tocar a bola, violência verbal - influenciam no fenômeno arquivancada. Em contrapartida, as próprias estudantes refletem sobre a decisão de possibilitar as aulas separadas por sexo. Catarina e Carla relatam:

É que menino é mais truculento. O menino não tem dó de machucar. [...]Acho que os meninos têm que ter mais noção da força, só que assim, se eu falar que menina tem que jogar só com menina e menino só com menino, eu tô, sabe?! Separando, fazendo, tipo assim, menina é frágil e não sei o que?! (voz de deboche). Não é

assim. Tem uma exceção. Menina é realmente muito mais frágil, até por contato com os seios da gente, qualquer coisinha dói quando a gente tá menstruada. Então, acho que assim, se tivesse uma educação sabe? Conscientização dos meninos, eu acho que poderia sim juntar. Eu acho até legal, quando os meninos têm essa noção (CATARINA).

Eu acho que deveria ser misto. Porque a gente tem que saber lidar com as diferenças, não é porque eu tô jogando só com menino que eu tenho que tacar mais forte porque é menino. Eu tenho que tacar, eu tenho que pensar, fazer uma tática para vencer, não necessariamente a força que vai vencer.[...] Não é porque eu tô de legging ou tô com uma roupa mais justa que a pessoa, claro que vai olhar porque, às vezes, chama atenção porque é bonito, mas, assim é natural. Mas você sabe quando o olhar já é diferente, então, a pessoa tem que tomar cuidado também. Tipo academia, academia é mista e as pessoas estão com roupas justas e nem por isso um homem ou uma mulher tem que ficar encarando o outro. Sabe, com um olhar mais assim (CARLA).

As estudantes enfatizam como precisamos educar os meninos a respeitarem as meninas, independente do movimento que elas estão realizando ou da roupa que estão vestindo. Além disso, educar pelas diferenças é incentivar os meninos a perceber que é possível realizar as aulas juntos, a partir do momento em que os mesmos consigam refletir e mudar algumas atitudes. Ana Clara completa:

Eu vejo assim, que tipo assim, o certo seria assim, ser misto. Mas na situação que se encontra hoje é muito desconfortável fazer uma coisa mista, igual ela falou. Ela se sentiria mais à vontade se fosse separado, mas vê a necessidade de ser junto. Só que tipo assim, hoje tem que ter alguma coisa para mudar isso (porque querendo ou não já foi imposto para gente durante muitos anos) para gente conseguir finalmente se sentir confortável junto, sabe? Até mesmo essa questão da ginástica, porque é igual elas falaram, eu particularmente me sentiria, muito, mas muito, mas muito desconfortável por causa disso sabe, a gente sabe que só por ser mulher já chama atenção, como se a bunda de mulher fosse diferente da de homem. É tudo igual. O povo acha diferente. Aí tipo assim, tudo, tudo acha que vai chamar atenção e aquela coisa toda sabe? Aí fica muito desconfortável, sabe? Até porque quando eles olham para gente, da vontade de sair correndo. Porque você pensa. Ai, meu Deus! Será que minha calça tá rasgada? Que que tá acontecendo? Que que tá acontecendo? (ANA CLARA).

Para os professores de Educação Física fica difícil analisar e decidir quando, como e porque as aulas devem ser mistas ou separadas. Altmann (1998), ao analisar como meninos e meninas do 5º ano constroem as relações de gênero nas aulas de Educação Física, recreio e jogos escolares, destaca:

As opiniões deles acerca de suas preferências em realizar aulas juntos ou separados não são generalizáveis em diversos sentidos, pois a mesma resposta não era compartilhada por todos e tampouco não se resumia a “junto” ou “separado”. Entre eles havia controvérsias e, de modo a apontar alguns dos critérios que influenciavam suas preferências, é possível afirmar que seus gostos variavam dependendo: 1. da

atividade realizada – algumas lhes agradavam fazer juntos, outras, em separado; 2. de quem estivesse jogando – meninas tidas como boas jogadoras e meninos, não-violentos ou “fominhas” (ALTMANN, 1998, p. 99).

Era comum na escola, em algumas atividades, normalmente os esportes, as meninas pedirem para o professor para jogarem separadas dos meninos. O jogo ficava mais lento, mas as meninas não reclamavam. Há uma descrição no diário de bordo que destaca decisão das meninas, no dia 14 de maio, com a turma do 2º D, no conteúdo handebol:

Nessa sala, os estudantes decidiram jogar em quadras separadas. Nesse momento, fui abordada pelo estagiário que me disse que quando substituiu o Heitor e iniciou o conteúdo de Handebol no 3º A, as meninas solicitaram que jogassem separadas dos meninos e fizessem o time meninas X meninos. Teve 2 times de meninas e 1 de meninos e um time de meninas ganhou os jogos (acredito que as meninas não são tão competitivas e, quando o time é misto, os meninos ficam o tempo inteiro xingando). [...]O jogo das meninas flui, mas é um pouco mais devagar que o dos meninos, com mais dificuldade de agarrar a bola e conduzi-la sem perder (DIÁRIO DE BORDO, 14/05/2019).

Uma boa alternativa é ouvir o grupo de meninas de cada turma e discutir com elas o que é mais eficaz naquele momento. É imprescindível ouvi-las, mas também levantar essa discussão diante de toda a turma, para que os meninos participem e aprendam a ouvir e refletir sobre algumas atitudes. Carla nos ajuda a pensar:

Mas eu creio que a mudança é a partir da prática. Porque se você sempre ficar pensando, ah! mas agora é difícil de eu mostrar meu corpo porque eles vão ficar olhando, a gente sempre tem esse pensamento, eles não vão aprender a lidar com isso, sabe? E agir de forma natural. Então, acho que a gente precisa começar a praticar isso e eles também a praticar o respeito (CARLA).

Como já discutido anteriormente, o número de estudantes por turma (uma média de 40 adolescentes) para realizar as aulas de Educação Física é um impedimento para uma maior participação, já que o espaço das aulas não comporta essa quantidade de estudantes. Normalmente, os adolescentes precisam revezar entre os que realizam a atividade proposta e os que aguardam a sua vez de participar. A escolha por uma aula mista ou separada é uma decisão com uma linha tênue. É possível pensar em duas possibilidades: coeducação, em que os estudantes aprendem sobre as diferenças, independente do sexo, para vivenciar, discutir e refletir sobre suas atitudes e, como segunda alternativa, separar meninos e meninas, nos momentos em que, mesmo com essas discussões, ainda exista um grande afastamento das meninas.

Para Altmann (1998, p. 100), “levando em conta estas questões, a postura assumida pela Educação Física não precisa ser tão rígida, de forma que a união e a separação de meninos e meninas possa variar, dependendo das circunstâncias e da atividade realizada”. Jesus, Devid e Votre (2006) explicam a diferença ente a aula mista e a coeducação, nas aulas mistas

[...] os docentes tendem a receber a turma com alunos e alunas e dividirem o tempo de uso do espaço físico, reservando uma parte da aula aos alunos e outra às alunas; ou simultaneamente, de um lado da quadra os alunos e do outro lado alunas, fazendo atividades separadas, contribuindo para a reprodução da naturalização das diferenças de gênero entre os sexos. [...] A coeducação como abordagem metodológica contribui para interpretar o desporto e as atividades físicas numa perspectiva relacional de gênero, combatendo o sexismo, libertando alunos e alunas das amarras que determinam o que cada sexo pode vivenciar como práticas corporais (JESUS; DEVIDE e VOTRE, 2006, p. 130).

As aulas separadas por sexo, de acordo com cada proposta, seriam um momento transitório entre o modelo das aulas mistas para as coeducativas. Para Costa e Silva (2002),

A coeducação considera a igualdade de oportunidades entre os gêneros, porém, é importante destacar que escola mista não possui o mesmo significado da escola coeducativa. Neste sentido, para esclarecer os caminhos da coeducação em educação física, convém assinalar que esta disciplina não aborda a igualdade entre os sexos, e sim a equidade, tendo como objetivo criar um clima tal que permita o desenvolvimento integral: afetivo, social, intelectual, motor, psicológico, sem o prejuízo em relação ao gênero, ou seja, uma escola para a formação do sexo feminino e do sexo masculino que valorize as diferentes contribuições e habilidades, independentes de sexo (COSTA; SILVA, 2001, p. 48).

O importante é que o/a professor/professora justifique e problematize com todos os estudantes as escolhas, para que o grupo esteja consciente de suas atitudes e se disponha a buscar um ambiente de respeito mútuo nas aulas de Educação Física. Para Sousa e Altmann,

São inúmeros os conflitos e as dificuldades dos educadores no enfrentamento das questões de gênero presentes na cultura escolar, especialmente nas aulas de educação física, pois se trata de valores e normas culturais que se transformam muito lentamente (SOUSA, ALTMANN, 1999, p. 64).

A estruturação das aulas na perspectiva da forma mista é um fator que aparece na fala das estudantes como justificativa para não participar da aula. As adolescentes narram que alguns comportamentos dos colegas perante elas surgem, também, pelo fato das aulas serem mistas: os momentos de violência e os sentimentos de medo e vergonha que ocorrem nas aulas de Educação Física representam motivos que levam ao fenômeno arquivancada.

5.3 Categoria comportamental

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 2007, p. 53).

A categoria comportamental traz a análise de alguns temas que aparecem nas falas das estudantes e que nos ajudam a refletir sobre a conduta das adolescentes diante de algumas atitudes, ações ou costumes que são apresentados para elas nessa construção de ser meninas, principalmente na juventude. Apresentamos os aspectos sociocomportamentais relatados por elas em relação às pessoas do seu próprio convívio (colegas, pais, professores, família) que, de alguma forma, colaboram na formação dessas adolescentes e que, nesse caso, especificamente, influenciam na decisão de não participar das aulas de Educação Física. Essa categoria foi dividida em três subcategorias: **violência**, **o medo**: inabilidade e erro e **vergonha do corpo**: percepção e expectativas corporais. As falas das meninas nos ajudam a pensar sobre o medo de errar, a inabilidade e a vergonha do corpo, bem como as expectativas corporais impostas pela sociedade, que se refletem dentro do ambiente escolar e se relacionam com as violências presentes nas aulas de Educação Física. Esses itens foram construídos após a interpretação das vozes da arquibancada que se referem as falas das estudantes e possuem uma grande relação com o fenômeno arquibancada. Ressaltamos que as temáticas descritas conectam-se e a divisão em subcategorias foi apenas uma forma de facilitar a compreensão sobre o assunto, pois, em diversos momentos, é possível perceber que as discussões desenvolvidas em cada subcategoria se sobrepõem e se inter-relacionam.

Para interpretar o comportamento das adolescentes, é imprescindível refletir sobre as juventudes que se apresentam no ambiente escolar. Mas que juventudes são essas? Como elas se relacionam com o ambiente escolar? E qual o vínculo dessas juventudes com o fenômeno arquibancada? O conceito de “juventudes”, com destaque da palavra no plural, busca enfatizar que os jovens dessa geração possuem uma diversidade cultural e pertencem a diversos grupos de identidade e que essas escolhas se modificam o tempo todo.

Mais que alunos e jovens, eles constroem suas subjetividades e identidades a partir de condições de pertencimento a determinado gênero, etnia, classe social, prática religiosa, orientação sexual, etc. Essas condições de pertencimento, por sua vez, também ajudam na construção desses alunos como sujeitos socioculturais, o que nos permite dizer que não há juventude, mas sim juventudes (BRASIL, 2006, p. 220).

que se apresentam no cotidiano escolar. O não reconhecimento da diversidade da cultura juvenil e de outros espaços de educação cultural pode ser uma das questões que colaboram para esse desencontro entre estudantes e professores, “quando a escola não reconhece a existência de outros processos culturais educadores, ela fecha-se em si mesma” (CARRANO, 2000, p. 156). Para Camacho,

A escola, entretanto, não é a única instituição que se ressentido do descompasso com as mudanças sociais. Outros agentes de socialização – família, igreja, os sistemas políticos ou o próprio Estado – também não conseguem adequar-se ou transformar-se no mesmo ritmo das mudanças (CAMACHO, 2004, p. 328).

Por isso, as estudantes trazem consigo questionamentos que envolvem essa significação do espaço escolar como lugar de se conhecer e reconhecer como jovens. Para algumas adolescentes, o ambiente escolar não faz sentido, já que não atende às expectativas. As estudantes, então, começam a indagar a escola como espaço de sociabilidade. Dayrell (2007, p. 1106) nos ajuda a compreender que “para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas”. Além disso, Carrano (2000, p. 153) relata que os responsáveis pela educação sentem-se aflitos diante da composição das turmas, pois essa composição expressa, justamente, as mudanças na estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira.

Ao identificar a geração em que estão inseridas, algumas estudantes defendem que participar das aulas de Educação Física, em alguns momentos, não tem tanto sentido e que a preguiça ou o comportamento de se esforçar o mínimo possível são características dessas juventudes.

Acho que é a questão da juventude também assim, da geração (se referindo a preguiça e desmotivação). Eu acho que, no passado, mesmo que as pessoas não queriam ser atletas e tudo mais, tinha mais movimentação, as coisas não eram tão sedentárias e eu acho que a tecnologia ajudou muito, porque a gente tem tudo na ponta da mão. Aí eu vou para Educação Física, entre conversar com o colega (seja virtual ou pessoalmente) e participar da aula, eu vou escolher conversar, porque é muito mais prático eu ficar sentada, com o celular na mão, conversando com alguém. Então, eu acho que a tecnologia ajudou muito, me ajuda muito, mas atrapalha demais (CARLA).

Os questionamentos das adolescentes nos ajudam a compreender a relação dinâmica e dialética entre as transformações sociais, as juventudes e o ambiente escolar. O ambiente escolar abriga diversos jovens com expectativas e interesses distintos e que buscam na escola um lugar de direcionamento e orientação para construir e viver seus projetos de vida. O desinteresse dos adolescentes, com a argumentação de que a escola “não faz sentido”, pode estar relacionado à metodologia tecnicista ainda hoje empregada em muitas instituições, ou seja, uma metodologia cuja centralidade ainda está apenas nos conteúdos, sem priorizar as habilidades e competências para a vida.

A Educação Física, até então, disciplina obrigatória do Ensino Médio, está inserida nesse contexto de incertezas, dúvidas e desinteresse dessas juventudes e, por isso, as estudantes, como justificativa, categorizam o próprio comportamento como algo característico da geração.

Que rendesse uma aula realmente produtiva, porque acho que não rende, sabe? Que nem tem pessoas que fazem Educação Física o bimestre inteiro, só que tipo, faz por fazer. Chega lá na hora da prova, pega uma revisão, fala, procura sobre o handebol, vai lá na prova, faz e passa. Só que não aprendeu nada, não se divertiu, não aproveitou, vamos dizer assim da aula e é uma coisa que eles deixam, sabe? Eu falo para todas as matérias, literalmente. Na minha sala tem muita gente desmotivada para tudo (PAULA).

Paula nos relata que a desmotivação não é um comportamento só nas aulas de Educação Física e que também aparece nas atitudes dentro da sala de aula e em outras disciplinas, como dormir; utilizar o celular; conversas paralelas durante a aula, ignorando a presença do professor; ou seja, um comportamento comum dos jovens no ambiente escolar. Como relatado pelas adolescentes, o afastamento de alguns estudantes não ocorre somente nas aulas de Educação Física, mas é no espaço da quadra, lugar aberto, exposto, na arquibancada que fica corporalmente mais visível essa não participação das adolescentes. Podemos inferir que o desinteresse pela escola é um comportamento das juventudes e que se apresenta na maioria das aulas, mas é na EF que os professores conseguem ter uma maior percepção, já que a decisão de ficar na arquibancada representa corporalmente esse afastamento. É a arquibancada o lugar em que as meninas se sentem confortáveis em permanecer e não participar das aulas, é o espaço que se torna refúgio para não sofrer violência, passar vergonha, sentir medo. Mas, também, é o lugar em que elas se sentem seguras para realizar outras atividades, que não fazem parte da aula, como conversar, usar celular ou apenas se

esconder do professor e professora junto com quem está aguardando a próxima vez de entrar na quadra. Como as aulas de Educação Física são um momento de maior descontração, esse comportamento fica mais nítido nesse espaço. A não participação está correlacionada à decisão das meninas em sentar na arquibancada e realizar, no momento das aulas de Educação Física, atividades que não têm relação com as aulas, como pentear os cabelos, conversar, tirar fotos, mexer no celular, realizar atividade de outra disciplina e etc. O desinteresse se manifesta corporalmente, nos pequenos gestos e comportamentos das meninas, ocasionando o fenômeno arquibancada.

A escola, tanto para professores quanto para estudantes, tornou-se uma instituição que precisa de transformações para conseguir oferecer um ensino com maior qualidade e despertar o interesse dos adolescentes. Mas como? Dayrell (2007), ao problematizar a juventude e a escola, propõe uma reflexão:

Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1107).

O “Novo Ensino Médio” buscou institucionalizar uma educação que deveria estar mais próxima das expectativas dos estudantes. Contudo, o Projeto que foi imposto para a comunidade escolar, sem diálogo, empobreceu o contexto escolar, principalmente na disciplina de Educação Física. A possibilidade de construir um Novo Ensino Médio, com uma trajetória que realmente trouxesse mais sentido e significado para os jovens, tornou-se mais distante com a inserção desse novo currículo que, como citado por Oliveira, Almeida Junior e Gariglio (2018), permite uma flexibilização curricular que, na verdade, não irá ocorrer.

Temos aqui um quadro em que a “flexibilização curricular” constitui uma falácia, pelo fato dos itinerários formativos serem definidos pela oferta do sistema de ensino, oferta esta condicionada às suas condições econômicas, logística e de pessoal, que subtrai a real possibilidade de escolha pelos jovens matriculados no Ensino Médio. (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 21).

Assim, as meninas continuam desmotivadas e desinteressadas em participar das possibilidades que a escola oferece. O afastamento das estudantes nas aulas de Educação Física perpassa essa problematização e o entendimento dessa condição juvenil não só nas aulas ou na escola, mas na comunidade em que estão inseridas. As aulas precisam ajudar as estudantes a se aproximar da realidade em que vivem, construir significados, fazer uma

releitura, ampliar as possibilidades, se identificar com o que está sendo proposto, para que tenham relevância na construção dos sujeitos. Os relatos das adolescentes corroboram as ideias defendidas por Arroyo (2014).

Um dos problemas que podem estar ligados à ideia de crise delegitimidade da escola [...] refere-se ao fato de que o EM e sua dinâmica ainda parecem utilizar como parâmetro os jovens que sempre o frequentaram. Isso mantém uma relação de comparação, classificação e inferiorização daqueles jovens que, agora, podem e estão entrando no EM público (ARROYO, 2014 *apud* BUNGENSTAB; LAZZAROTTI, 2017, p. 24).

Além disso, para vivenciar a sua condição juvenil (lazer, namoro ou consumo), muitos adolescentes precisam entrar no mercado de trabalho e conciliar o trabalho com a rotina escolar, o que não significa abandonar a escola, apesar das pressões nesse sentido (DAYRELL, 2007, p. 119). Algumas estudantes nos ajudam a pensar sobre a inserção do jovem no mercado de trabalho e como essa mudança influencia na dinâmica escolar:

O que me influencia também é o cansaço, sabe, do cotidiano mesmo, da rotina. Aí quando chega a Educação Física, ou até na sala mesmo, eu quero descansar, dormir, ficar mais quietinha assim (GABRIELA).

Leão, Dayrell e Reis (2011), ao pesquisarem os projetos de vidas de jovens estudantes, perceberam que

Muitas vezes, a pobreza os levava a uma inserção precoce no mercado de trabalho, o que os obrigava a conciliar o trabalho e o estudo, fato que interferia na qualidade e no envolvimento com a escola, sendo um entre outros vários motivos a gerar uma trajetória escolar irregular (LEÃO *et al.*, 2011, p. 1077).

Fernanda relata que, ao iniciar um curso no Senai, no contraturno das aulas, começou a se preocupar em não ficar suada, o que gerou o afastamento da adolescente nas aulas de Educação Física. Isso ocorreu quando a estudante começou a cursar o Ensino Médio:

Eu comecei a ter isso quando eu fazia Senai, aí eu ficava preocupada em suar e depois ter que ir para o Senai suada. Aí depois meu curso acabou e eu continuei com esse negócio. Aí eu não consigo mais jogar como eu jogava, porque no Fundamental eu jogava muito e agora, hoje eu dia, eu não consigo (FERNANDA).

A questão referente ao não suar, junto com a falta de estrutura da escola para oferecer um vestiário adequado e a inserção no curso do Senai em busca de ampliação das possibilidades de se inserir no mercado de trabalho foram fatores que contribuíram para que

Fernanda diminuísse sua participação nas aulas de Educação Física. Catarina diz que no 1º ano do Ensino Médio participava menos das aulas de Educação Física, por dois motivos:

Acho que eu fazia menos sim. Até porque eu não tinha muita motivação do professor em si e até porque eu trabalhava também. Então, assim, na aula de educação física eu tentava adiantar trabalho, adiantar tudo (CATARINA).

Era comum observar, nos dias das aulas de Educação Física, a arquibancada com algumas estudantes realizando outras tarefas, normalmente trabalhos escolares de outras disciplinas. Tereza também relata a experiência de uma amiga:

Mas, tipo, rotina influencia muito, porque tem vez, igual, tem uma menina que ela saiu da escola, porque ela passou no CEFET. E a rotina dela era pesadona e ela tinha que estudar sempre. Então, ela trazia as coisas do CEFET, para escola, para estudar aqui também, ou seja, a vida dela, do CEFET não, do cursinho, a vida dela era aquilo. Então, a rotina dela influenciava na Educação Física, chegava na Educação Física, ela não queria fazer, ela estava cansada e ficava estudando (TEREZA).

No dia 07 de maio, no diário de bordo, foi possível registrar a conversa de uma estudante coma pesquisadora, a aluna retrata sua rotina e como isso influenciou a diminuir sua participação nas aulas de Educação Física:

Antes de ir embora, conversei com uma adolescente que me contou sua rotina; vem para escola, da escola vai para o CEFET, cursar química, e fica à noite no CEFET, fazendo tecnologia, disse que a rotina era muito pesada. O estagiário e o Alexandre disseram que ela também não fazia a aula com muita frequência. Perguntei o motivo. Primeiramente, ela exemplificou todas as aulas que fez e depois foi dizendo que não dava conta por causa dessa rotina (DIÁRIO DE BORDO, 07/05/2019).

Percebe-se a desvalorização da disciplina de Educação Física em detrimento de outras no ambiente escolar. Essa desvalorização está relacionada à dinâmica da aula, mas também com relações de poder estabelecidas entre as disciplinas na construção do currículo. Ana Clara descreve:

Eu vejo também, igual assim, no meu caso, eu entendo a importância da Educação Física e de todas as matérias. Só que eu pego a lei da conveniência sabe, para mim é muito conveniência mesmo. Porque eu penso, ah eu não vou usar a Educação Física na faculdade que eu quero fazer, então não vai fazer diferença na minha vida. Eu só preciso fazer Educação Física para eu atingir a meta do bimestre e ponto. Porque, muitas vezes, os professores, e ouço alguém direto perguntando isso: “Ah, mas para que eu eu preciso aprender isso?” Aí o professor vai e responde, “ah porque você precisa passar no ENEM, você precisa passar de ano.” Não porque é importante para a sua vida, mas porque você precisa passar nisso. Então, não amplia as coisas que a gente aprende na escola para nossa vida, tipo assim, eles colocam só que você

Essa articulação de temas e conteúdos, envolvidos pelo tratamento pedagógico, dará condições ao professor de fazer a Educação Física cumprir algumas de suas perspectivas em relação à formação de seus alunos, dentre elas a questão da autonomia sobre as práticas corporais, o acúmulo e a produção cultural a partir dos conhecimentos construídos e a capacidade de intervenção político, social acerca das definições públicas na organização e gestão política do espaço, dos equipamentos e dos serviços públicos para as práticas corporais da comunidade (BRASIL, 2006, p. 230).

Além disso, nas aulas de Educação Física, os jovens conhecem, experimentam e ressignificam as práticas corporais construídas socialmente, como possibilidade de discutir sobre as relações e valores que perpassam e estão presentes nessas práticas. Para Carrano,

O trabalho corporal na escola precisa ser encarado não como técnica de controle disciplinar ou ferramenta acessória de rendimento, mas como política de conhecimento de si e de comunicação com o outro. A educação da juventude na escola deveria ser pensada como uma estratégia de libertação dos seus sentidos (CARRANO, 2000, p. 161).

O fenômeno arquivancada tem relação com comportamentos que ultrapassam as aulas de Educação Física e até mesmo a escola, como já delineado, ao destacar as questões das juventudes, a precarização da escola pública e a inserção no mercado de trabalho. A escolha de ficar na arquivancada é consequência desse desinteresse das juventudes pela escola e pelas aulas de Educação Física. Levemos em conta, ainda, fatores como o cansaço por causa da rotina de estudos e trabalho e outros elementos relacionados com o comportamento e decisões das estudantes. Quais fatores comportamentais estão associados diretamente ao afastamento das aulas de Educação Física?

5.3.1 Violência

A violência está presente no cotidiano escolar, mas não é uma característica apenas da escola, trata-se de um fenômeno social que envolve questões sociais, políticas e econômicas. Para Pino,

Considerada a violência como um fenômeno, ao mesmo tempo social – por ter a ver com as condições históricas da sociedade que estabelece os limites das ações humanas – e individual – por ter a ver com o foro interno de cada indivíduo que decide respeitar ou não esses limites –, pode-se dizer que praticar ou não a violência, mesmo em situações de difícil escolha (por dissentir, por exemplo, da justiça ou da legitimidade da ordem social em que tudo isso tem lugar), é um aspecto do livre agir humano (se não for negado o princípio do livre arbítrio) susceptível de educação, uma vez que não há nada, nem do ponto de vista genético, nem do ponto de vista do meio físico ou social, que determine esse agir (PINO, 2007, p. 779).

Os atos de violência não são determinados, eles envolvem a decisão do indivíduo em agir de determinada forma. É importante salientar que não há relação com a genética e que, por isso, é comportamental, sendo susceptível à educação. Existem diversos tipos de conceituação de violência, nessa pesquisa, utilizamos o conceito defendido por Priotto e Boneti (2009), que consideram a violência física, a agressão física, a violência simbólica e a violência verbal.

A violência física está relacionada com a integridade dos indivíduos, podendo ser cometida individualmente, em grupo ou contra si mesmo. Determinamos que houve agressão física quando o indivíduo lesa fisicamente e intencionalmente o outro. A violência simbólica, que é verbal, está associada ao abuso de poder, ou seja, existe uma relação, mas ela é estabelecida ou imposta através dos símbolos da autoridade. A violência verbal é a utilização de palavras grosseiras e de desrespeito, que podem gerar humilhações e intimidações. A violência verbal é a que aparece com mais frequência nos relatos das estudantes e é um dos motivos do afastamento das adolescentes nas aulas de Educação Física. As falas das meninas apresentam descrições de algumas – dentro das diversas - ofensas que elas já sofreram durante as aulas, pelos colegas (por meninas e meninos). Ana Clara narra o que aconteceu quando decidiu que nunca mais iria jogar:

E aí não dá vontade de jogar de novo. Igual uma vez, teve uma brincadeira e tinha que passar um grupo para o outro lado e o outro para o outro e o povo tinha que pegar. Aí eu não consegui, aí eu fiquei sozinha no meu grupo e eu já tava quase chorando, aí o povo do meu grupo não me ajudava. E ficava Ana Clara, você é burra, que não sei o que? E eu tava tremendo, e eu “Meu Deus e agora?”. Aí eu queria chorar porque eu não sabia o que eu fazia. É muito ruim, isso me deixou muito, com muita vergonha. E eu disse que nunca mais iria jogar, para não passar por isso (ANA CLARA).

Como tais violências são realizadas por meio dos comportamentos dos colegas, ocorrem diversas vezes e, em muitas delas, não há uma intervenção do (a) professor(a), as estudantes sentem-se intimidadas e, para não passar novamente pela humilhação, preferem ficar na arquibancada. Os relatos nos ajudam a pensar que esses atos de violência geram incômodos em algumas estudantes, mas já estão normatizados no ambiente escolar, o que impede uma reflexão dos estudantes sobre o ocorrido. Devido ao grande número de ocorrências dessa natureza nas aulas, muitas vezes, as próprias estudantes deixam de relatar para o professor essas eventualidades, por acreditarem que esse comportamento é comum, o

que, conseqüentemente, interfere nas intervenções dos professores com os agressores. E esse ciclo de decisões faz com que os agressores não se redimam, o que faz com que mais adolescentes se sintam constrangidas em participar das aulas.

De acordo com Marion (2002, p. 168 *apud* Vinha, 2007, p.5), os conflitos podem ser classificados como: conflitos devido ao direito à propriedade; agressão física, conflitos verbais, rejeição e conflitos de aceitação. Os conflitos devido ao direito à propriedade estão relacionados com invadir o espaço ou retirar os pertences do indivíduo; a agressão física é o abuso de um estudante por outro; os conflitos verbais são ofender, incomodar ou provocar; a rejeição inclui ignorar ou não permitir a participação de um indivíduo em alguma atividade e os conflitos de aceitação incluem os pedidos, com frequência, para que o indivíduo realize algo particular que ele não quer fazer.

Os conflitos verbais são recorrentes no cotidiano escolar e podem ocorrer entre os pares e também entre professor e estudante. As estudantes descrevem que, na semana de campeonato, esse tipo de comportamento acontece com muita frequência (entre meninas e meninas, entre meninas e meninas e entre meninos e meninos). Catarina narra que nunca vivenciou momentos de conflitos verbais na escola, mas percebe que, entre os meninos, acontece com frequência, principalmente na semana do campeonato. Tereza retrata a violência verbal que ela sofria por causa da sua aparência, um dos fatores que influenciaram a estudante a começar a não participar das aulas de Educação Física.

Só que aí no sétimo ano, aconteceu um tantão de coisa, tipo bullying. E as meninas, jogavam também, entendeu? E aí, eu não sei, eu sentia medo, eu me sentia meio que oprimida e eu ficava com medo delas fazerem alguma coisa comigo, então eu sempre inventava uma desculpa. Na época, era o Pedro que me dava aula de Educação Física, e eu sempre falava: Ah! Eu tenho bronquite e eu realmente tenho, mas, tipo, isso era desculpa (TEREZA).

A adolescente sentia tanto medo das colegas de classe que preferia não fazer a aula, para que não continuasse ouvindo as agressões verbais das estudantes. A opressão relatada por Tereza a impedia de participar, pois, quando fazia as atividades da aula de Educação Física, sentia medo do que as próprias colegas podiam falar ou fazer com ela. Em seu relato, Tereza afirma que o professor percebia seu afastamento das aulas e buscava conversar para entender os motivos, mas ela não relatava a verdade, evitando falar sobre o que estava ocorrendo. Para Pino (2007, p. 770), o fenômeno violência apresenta-se de diferentes formas e

“embora as formas físicas sejam as que mais chamam a atenção pela sua dramaticidade, as simbólicas se revelam mais perversas, pois atingem o homem no seu próprio ser”.

Tereza mente, dizendo que o motivo era a bronquite, assim, o professor não consegue intervir de forma mais efetiva para buscar aproximar a estudante das aulas. A dificuldade é conseguir transformar o ambiente escolar em um lugar em que as pessoas que estão sofrendo violência sintam-se confortáveis e consigam, de alguma forma, serem transparentes para que os professores possam intervir e facilitar esse processo de participação.

Catarina descreve um momento de descontração durante a aula, que foi entendido pela colega como incômodo, o que causou um conflito. A adolescente narra que, logo depois do ocorrido, a estudante saiu da escola, mas enfatiza que, caso ela continuasse, não participaria das aulas para evitar possíveis conflitos, pois a colega tinha um irmão com fama de “criminoso” e isso era o suficiente para Catarina se sentir ameaçada.

Assim que eu entrei aqui. Eu vim para cá no nono ano. Tinha uma menina que todo mundo ficava falando que ela arrumava confusão com todo mundo, que o irmão dela era bandido e que não sei o que. E eu quando eu tô jogando e fazendo educação física gosto muito de brincar, de zuar assim na esportiva. Aí tava todo mundo zuando, brincando assim na hora da aula de educação física e essa menina veio querer ser grossa comigo, falando na falta de educação. Veio falar que está gritando no meu ouvido? Aí eu tava nervosa, de tpm, a gente estava perdendo o jogo, aí eu falei que se ela, se ela tava achando que eu tava gritando, era só ela sair de perto que a quadra é muito grande. Aí nisso, começou a discussão, aí o professor veio querer acalmar a gente, aí depois ela saiu da escola (CATARINA).

Nesse momento, a intervenção do professor foi crucial para que o conflito não tivesse maiores proporções. A violência que a adolescente narra tem relação com alguns desentendimentos que ocorrem na aula de Educação Física, ou seja, situações em que os professores conseguem intervir com uma maior conscientização corporal e conversa com os envolvidos para evitar discussões e agressões. Destaca-se, também, que as adolescentes descreveram violências sofridas com os colegas de classe, independente do gênero. Dessa forma, há relatos de violência entre meninas, entre meninos e entre meninas e meninos. O relato de Juliana focaliza a forma de comemoração dos estudantes:

E outra coisa é essa questão da euforia, da comemoração. Às vezes, o time que a gente está, perde, e os meninos começam a apelar uns com os outros porque perdeu. “Ai gente, é só uma brincadeira!” Então, acaba tornando o ambiente um pouco pesado, porque a gente sabe que é só uma brincadeira. Tanto que você vê menina jogando lá fora na quadra você não vê confusão, quando a gente tá jogando, se uma esbarrou na outra, pede desculpa, ou isso ou aquilo. Os meninos, eles batem uns nos outros, eles derrubam, levanta e sai correndo. Se perdeu, quer tirar

satisfação com o que ganhou. Então, acaba todo mundo numa confusão por não conseguir conter a emoção direito na hora que está jogando (JULIANA).

O controle das emoções é algo que precisa ser ensinado nas aulas de Educação Física e na escola. Os estudantes precisam aprender a controlá-las e saber que é normal sentir raiva, por exemplo, mas que é preciso saber lidar com essa raiva de outra forma que não seja a violência. Para Vinha,

A teoria construtivista piagetiana compreende os conflitos como oportunidades para trabalharmos valores e regras. São compreendidos como momentos que estão presentes no cotidiano de cada classe ou matéria e que nos dão “pistas” sobre o que os alunos precisam aprender. Dessa forma, as desavenças são encaradas como positivas e necessárias, mesmo que desgastantes. Surgem principalmente na troca de pontos de vista, só possível pela interação social (VINHA, 2007, p. 6).

Mas, a violência é um fator relevante, que faz Catarina e outras meninas decidirem ficar na arquibancada nas aulas de Educação Física. A violência está presente nos signos que perpassam as aulas: a forma como um colega encosta no outro durante um jogo, a maneira como direciona a voz para outra pessoa, os olhares e gestos que recriminam e ofendem, as palavras agressivas e impróprias, todos esses são exemplos de violências normatizadas no ambiente escolar que, na maioria das vezes, não percebemos o significado e os danos causados no indivíduo. As adolescentes nos ajudam a pensar que a violência que ocorre nas aulas de Educação Física faz com que as mesmas não queiram participar, mas não mobiliza outras pessoas que estão presentes e assistindo aos conflitos, de modo que se sintam incomodadas e busquem o auxílio com o professor para ajudá-las. A violência deveria ser motivo suficiente para gerar um incômodo nos estudantes. Contudo, esses acontecimentos tornaram-se cotidianos, parte da rotina da escola, pois estão normatizados, as pessoas se acostumaram a ver e ouvir agressões e conflitos. A comunidade escolar, assim como a sociedade, está anestesiada diante de fatos de violência que, na maioria das vezes, não nos provocam indignação, no sentido de buscar alternativas para mudar as injustiças.

A Educação Física deveria ser uma disciplina que abordasse esse tema na escola, através das próprias narrativas dos estudantes, com o intuito de realizar intervenções nas aulas e também de instigar a comunidade escolar a refletir sobre essa temática. As estudantes narram as violências que ocorrem durante as aulas e essas acontecem quando os colegas não têm paciência diante das situações de inabilidade e/ou do erro e quando comentam sobre a

Eu tenho medo sabe, porque toda vez que eu jogo, eu caio, nossa eu sempre caio. Aí meio que eu tenho o medo da bola também, e aí, quando eu era mais nova, eu realmente não pratiquei, aí eu fiquei realmente sem nenhuma habilidade, nenhum equilíbrio para fazer essas coisas. Mas o esporte em si, eu gosto, eu gosto de estar lá, mas eu sempre caio. E é por isso que eu evito (FERNANDA).

Fernanda relaciona o medo de se machucar com sua falta de habilidade, tanto de equilibrar-se porque, segundo ela, sempre cai, quanto de conseguir desviar-se da bola ou segurá-la, já que tem medo da bola. A falta de habilidade para realizar as atividades propostas aparece com frequência nas falas das estudantes, normalmente como um dos motivos do medo que faz com que as adolescentes se afastem das aulas.

Para mim é, não tenho tanta desenvoltura nas coisas. [...] No ensino Fundamental eu participava mais. Agora, no Ensino Médio, não tanto. Assim, talvez seja o modo como o professor apresenta algumas coisas para gente. Mas também é um pouco, como ela falou, vergonha, porque eu nunca fui habilidosa em praticar esporte, nem nada assim. É isso (CAMILLE).

Ana Clara descreve o comportamento dos colegas diante de situações em que ela erra e problematiza como o erro é visto de diferentes formas dentro da aula:

Olha, um dos motivos de eu ter vergonha é tipo assim, eu também acho que as pessoas, veem um jogo muito competitivo e ninguém quer ajudar ninguém. Aí, tipo assim, você erra, as pessoas te criticam como se fosse alguma coisa muito séria, começam a te xingar. Aí, você fala, Meu Deus, mas o que que eu fiz? (ANA CLARA).

A fala de Ana Clara carrega o conceito de vergonha que, nesse caso, está relacionado com o medo de errar. Esse medo é gerado não só pela inabilidade e sim pelo comportamento dos colegas diante da situação, atitudes que, normalmente, desmotivam e causam mais medo nas estudantes. Luísa e Juliana também narram sobre seus medos:

Eu tenho medo de cair. Eu sou meio desengonçada. Aí eu fico com medo de pisar no meu pé, “deu” cair e todo mundo começar a rir, ou então errar, uma coisa óbvia, tipo assim, eu arremessar ao invés de quicar a bola. Aí eu quico a bola no pé, tropeço e caio, uma coisa bem ridícula assim. Aí eu fico com medo de cometer isso e todo mundo começar a rir (LUÍSA).

Quando a escola é muito grande, a gente acaba pensando na opinião alheia, ou percebendo as coisas assim e acaba não querendo jogar muito, para não passar vergonha ou para não, porque você é cobrado de uma forma que não é, que não é, como posso dizer, de uma forma devida. Porque a cobrança do professor para poder seguir-se as regras do jogo é uma coisa, agora a cobrança para acertar e fazer aquilo com esmero, porque, muitas vezes, a gente não tem muita habilidade, ou a coordenação motora exigida, ou coisa assim, que não foi desenvolvida em algum

momento. Então, essa cobrança que se torna chata, enfadonha, cansativa e até mesmo machuca no nosso desempenho (JULIANA).

O medo de ser ridicularizada pelos colegas da própria classe é recorrente na fala das estudantes. Altmann (1998) também discute a não participação das estudantes nos jogos Olímpicos da Escola:

Fabiana apenas jogou vôlei, esporte no qual se sentia mais segura, pois, mesmo inscrita no time de futebol, não confiou nas suas habilidades e não entrou no jogo. Sara nem chegou a se inscrever no time de vôlei, por medo de errar e ouvir gozações dos meninos. A constante situação de vigilância presente nessas aulas não permitia que um passe de bola errado passasse 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 (ALTMANN, 1998, p. 57).

As diversas violências sofridas pelas estudantes, por causa da frequente exposição ao erro, fazem com que as mesmas se sintam desmotivadas, com receio e prefiram não participar da aula, encontrando na arquibancada um lugar seguro, no qual suas dificuldades não serão expostas para os colegas. Luísa e Camille também ressaltam:

No primeiro ano não, a gente mal, mal, tinha Educação Física. E, quando tinha, era só futebol para os garotos, para as garotas não tinha. E aí, quando ele foi dar basquete esse ano, eu fiz o exercício que ele falou lá, para aquecer ou lembrar como jogava. Quando ele disse que era para jogar todo mundo junto, eu não quis, porque eu fiquei com vergonha de errar (LUÍSA).

Porque no individual é só você, se você errar, você errou. Mas em equipe, vão te culpar, às vezes (CAMILLE).

As adolescentes destacam que buscam participar da aula nos momentos em que as atividades são realizadas individualmente, pois quando se joga em grupo e elas erram, a reação dos colegas não é de incentivo, buscando ajudá-las, e sim de reforçar o erro, culpabilizando-as. Ana Clara ressaltava como as aulas com conteúdos diversificados também são importantes nesses momentos de medo, pois com um conteúdo novo, todos os estudantes estão na fase de aprendizado, o que diminui os constrangimentos.

Eu já cresci assim, futebol eu não aprendi a jogar, então, eu já cheguei, eu não sei jogar, eu não vou nem tentar, porque eu não sei. Agora, propor um novo, igual, lutas essas outras coisas, como todo mundo vai aprender junto comigo, eu não vou ficar constrangida se eu não souber, porque vão ter outras pessoas que também não vão saber, entende? (ANA CLARA).

habilidosos e o segundo, com estudantes que preferem as atividades mais lúdicas. Os conteúdos a serem desenvolvidos serão os mesmos com os dois grupos, contudo com uma abordagem metodológica diferente. Com o primeiro grupo, possivelmente, a dinâmica dos jogos irá fazer com que os sujeitos participem das atividades, por causa da característica dos estudantes que fazem parte desse agrupamento, normalmente os que possuem interesse e são mais competitivos. O segundo grupo, o professor irá oferecer o mesmo conteúdo, contudo com atividades de iniciação, com o intuito de intervir e auxiliar com maior frequência. As meninas que estão na arquibancada, afastando-se das aulas de Educação Física, poderão se sentir mais incluídas nas aulas, bem como os poucos meninos que estavam na arquibancada.

5.3.3 Vergonha do corpo: percepção e expectativas corporais

Discutir a relação que as estudantes possuem com seu corpo é essencial para entender as construções e expectativas corporais impostas pela sociedade para as adolescentes. Além disso, é importante compreender quais são as possíveis relações da vergonha e expectativas corporais com o afastamento das estudantes. O conceito de vergonha, que será aqui utilizado, está estritamente relacionado com a percepção corporal das adolescentes e não tem relação com a vergonha de errar ou de realizar um movimento que, porventura, possa estar incorreto, como discutido anteriormente, relacionando inabilidade e erro.

A vergonha do corpo é explicitada, nesse contexto, relacionada à aparência de cada menina, trazendo a dificuldade de se expor diante dos outros em situações casuais da rotina escolar. Referimo-nos à vergonha de correr, saltar, agachar, e etc., movimentos que não deveriam causar constrangimento algum para os indivíduos que o realizam. Contudo, como percebido na fala das adolescentes, por causa de toda uma construção social do que se espera que uma menina/garota pode, deve ou não fazer, surge a vergonha do próprio corpo. Tereza relata os comentários de seus colegas sobre sua desenvoltura e seu corpo:

Vergonha, eu acho que é do corpo e da desenvoltura, né? Igual ela falou. Porque tipo assim, sempre comentaram, você é magra demais. Desengonçada para jogar e sempre comentaram. Foi o que eu falei, do bullying, falavam: nossa! É, olha, eu sempre vinha com uns coques assim. Ah! Olha lá! Está parecendo um abacaxi correndo, ou uma vara, entendeu? (TEREZA).

Para a adolescente, o fato de ser magra demais gerava constrangimento diante da turma, levando-a a acreditar que não tinha desenvoltura suficiente para participar das

atividades como faziam os outros colegas. Tereza conta que os apelidos e comentários dos outros afetaram não só sua participação na aula, como também sua percepção corporal, o que ocasionava o sentimento de vergonha do seu próprio corpo e cabelo, ou seja, da sua aparência. Ana Clara revela que não participa da aula porque tem preguiça e, depois, relata uma vergonha que, como a de Tereza, funda-se em seu tipo físico. Segundo ela, há muita vergonha ao correr porque quando ela corre os seios balançam:

Bom, eu não participo da aula de Educação Física porque, assim, eu tenho um pouco de preguiça mesmo. É porque e também porque eu não gosto de correr, eu acho que eu corro feio, aí eu penso, todo mundo vai me ver correndo eu vou pagar mico. Então, isso eu não gosto. E também, tipo assim né, um dos motivos que eu não gostar de correr, acho que muita menina pode pensar assim, é por causa dos nossos seios, e quando nossos seios é muito grande, a gente vai correr e, sabe? Vai dando aquele movimento e fica muito constrangedor. Então, eu não gosto mesmo e é mais mesmo por isso (ANA CLARA).

Ao discutir com as estudantes os motivos que as levaram a não participar das aulas no conteúdo de dança, Luísa destaca que se sente constrangida em dançar nas aulas de Educação Física, mesmo dançando em outros espaços fora do ambiente escolar, na frente de outras pessoas:

No meu caso influencia. Sempre gostei muito de jogos e brincadeiras, sempre gostei muito de dança. Mas, aí não sei, dá uma vergonha de fazer aqui na escola. Por mais que chegue lá fora eu danço na frente de muita gente. Mas na escola, parece que na escola é um ambiente diferente, que seu nome está rodando em todos os cantos, todo mundo te vê todo dia (LUÍSA).

A vergonha aqui é de realizar os movimentos na frente dos colegas porque existe a possibilidade de que os comentários após as apresentações sejam maliciosos, o que faz com que a estudante prefira ficar na arquibancada do que participar da aula. Tereza compartilha da mesma sensação, ela relata que gosta de dançar, mas que, no trabalho de dança, deixou de se apresentar por vergonha:

Igual, por exemplo, no trabalho que o professor deu de dança. Eu gosto de dançar e gosto de música, mas, não sei, se foi preferência ou comodidade. Mas, eu queria dançar e não dancei e ele - o professor- falou, aí Tereza dança! É a Luísa que vai dançar e eu vou fazer pesquisa. Mas eu ainda queria dançar, eu talvez poderia ter feito os dois. Porque eu gosto (TEREZA).

O professor sabia que Tereza dançava e pediu para que a estudante dançasse. Tereza não participou porque estava insegura para realizar, diante dos colegas, uma atividade a qual ela se sente à vontade para realizar em outros lugares. Tereza também tinha a possibilidade de tocar um instrumento musical que ela já praticava na apresentação. A adolescente também não o fez. Pedi para que Tereza explicasse melhor porque decidiu não dançar, já que é algo que ela gostava de fazer, e ela narra:

Pelo que os outros vão pensar. Com a música, eu me sinto mais confortável, mas o tocar, ah eu tô tocando, eu posso sentir vergonha. Mas com a dança não, ah ela tá dura, ela tá dançando feio, entendeu? Eu não sei te explicar, porque isso veio lá de trás mesmo (TEREZA).

A vergonha do corpo e o receio do que os colegas vão pensar e falar são tão grandes que impedem as estudantes de participar das aulas, até mesmo em ocasiões que as mesmas possuem desenvoltura/habilidade para realizar os movimentos. Silva e Coffani (2013) nos ajudam a refletir sobre o papel do professor:

Ao considerar o contexto social na contemporaneidade, percebe-se que o professor de Educação Física no ensino médio precisa se configurar como o mediador do processo de aprendizagem, por exemplo, ocasionando o debate dos discursos do/sobre o corpo, propagados nos meios de comunicação, que têm provocado a homogeneização dos modos de ser, viver e sentir, a partir do estabelecimento de padrões corporais, imputando formas únicas e massificadas de expressão da corporalidade (SILVA; COFFANI, 2013, p. 166).

As discussões relacionadas às construções dos corpos, principalmente femininos, diante da cultura de massificação das expressões corporais, precisa ser conteúdo das aulas de Educação Física. Além disso, deve-se refletir com os/as estudantes sobre os padrões estéticos impostos aos corpos na nossa cultura e como cuidar do nosso corpo/mente diante desse contexto. As intervenções e diálogo com as adolescentes, perante às situações de vergonha que ocasionam a não participação, devem ser problematizadas de forma que as ajude a compreender esse processo de repressão. É primordial fazer com que elas entendam que possuem liberdade para tomar suas decisões em relação ao próprio corpo, de acordo com os seus desejos e interesses pessoais, tendo sempre em consideração o bem-estar físico e emocional.

Os padrões estéticos impostos pela sociedade para as meninas têm relação com estar sempre bela também no ambiente escolar. A beleza é apresentada como estar constantemente

com o cabelo arrumado, bem vestida, maquiada e cheirosa. Essa exposição dos corpos femininos, que exige que a menina esteja “sempre bela”, é possível na maior parte da rotina escolar. Contudo, normalmente, nas aulas de Educação Física não existe essa possibilidade, já que as práticas corporais propostas pelos professores exigem movimentos que irão desconstruir o cabelo, a maquiagem, fazer suar e etc. Essa contradição pode ser um dos fatores que dificultam a participação nas aulas, já que as adolescentes dedicam um tempo para se arrumar antes de ir para escola, com toda essa produção (maquiagem, cabelo, perfume), e não desejam se desfazer nas aulas de Educação Física. Além disso, ao se desfazerem, as meninas expõem para todo o ambiente escolar, principalmente para os meninos, como elas realmente são. E qual a dificuldade nisso? E como elas se vêem? Diante de tanta pressão social para estar sempre bela, normalmente as meninas não conseguem se enxergar bonitas naturalmente, o que dificulta a exposição dos corpos sem todos os “adereços” socialmente impostos. Goellner (2003) exemplifica:

Pensemos nos investimentos da denominada indústria da beleza e da saúde, cuja ampliação não cessa de acontecer. Adornos, cosméticos, roupas inteligentes, tatuagens, próteses, dietas, suplementos alimentares, academias, cirurgias estéticas, medicamentos e drogas químicas fazem parte de um sem-número de saberes, produtos e práticas a investir no corpo produzindo-o diariamente (GOELLNER, 2003, p. 32).

Tereza e Luísa foram indagadas sobre autoestima e se existe a preocupação com o que os colegas vão falar sobre elas. As estudantes disseram que se preocupam demais com o que os outros vão pensar e que já deixaram de participar das aulas de Educação Física por esse motivo, relatam que ficar suada é uma preocupação e acaba sendo outro fator que provoca o fenômeno arquivancada nas aulas:

Às vezes, eu fico incomodada, por exemplo, eu estou suando e minha mãe diz uma coisa, uma fala muito interessante. Que você fica suando e tremendo, é frio só que você fica suando. Se você fazer Educação física, você fica suando e fedendo. Aí você está lá, suando sem odor, aí você vai lá e começa a fazer Educação Física e começa a suar com odor. Aí fica aquela pizza gigante, fedeno e molhada, aí fica com gastura. A pizza já da naturalmente, porque, né? Esses negócios de hormônio. Aí você vai fazer Educação Física e fica fedeno, eu me sinto muito incomodada porque isso gruda na blusa e eu não sei lavar a roupa direito, aí, então, é meio “ugrh” (LUÍSA).

Gabriela também relata que joga pouco para não suar e que é “fresca mesmo!”. Ana Clara não gosta de suar porque se sente “fedida”. O suor é a representação de estar suja, de estar com um cheiro desagradável, algo que não é tão aceitável para corpos femininos. As

meninas possuem dificuldade em se aceitar suada, como se suar não fosse um processo normal do corpo humano. Contudo, não há essa mesma pressão para os corpos masculinos, que também suam. Ao perguntar para as duas estudantes se os meninos da sala se comportavam da mesma maneira, deixando de participar da aula porque iriam suar, elas respondem que “não, que isso vêm da mulher!” Esse comportamento de se preocupar em estar bela, limpa e cheirosa foi naturalizado na nossa cultura para os corpos femininos. Mas, na verdade, o que é natural para qualquer corpo é suar após a realização de uma atividade física. Ou seja, a construção social dos corpos femininos estabeleceu que mulheres não podem ficar suadas, mesmo em se tratando de um processo fisiológico e natural do corpo humano.

Tipo assim, as meninas, não generalizando, né? Tem gente que se importa mais né, será que eu estou fedena? Será que estou incomodando? Eu estou me sentindo incomodada. E aí, às vezes, preferem não fazer por causa disso. Ou então, igual, voltando para o caso do banheiro, a pessoa está cheirando mal, mas ela trouxe um desodorante e trouxe sei lá, um pano úmido e ela vai se limpar e tal. Só que no banheiro não tem espaço para isso. Então, tipo assim, às vezes, a pessoa quer fazer Educação Física, só que se ela se importa com essa parte do odor, então quando ela vai fazer as higiênes não tem o local. Entendeu? (TEREZA).

A falta de estrutura e a dificuldade em utilizar o vestiário acentua essa não participação das meninas. Contudo, como já mencionado, o vestiário dos meninos também é mal estruturado, o que não impede que a grande parte dos estudantes do sexo masculino façam as aulas, pois eles não eram a maioria na arquibancada. É possível pensar que a questão está para além do impedimento de ter um vestiário acessível e organizado e, sim, na relação que as meninas possuem com o próprio corpo. Relação essa que está sendo construída desde o nascimento, influenciada pelos ambientes e pessoas com as quais as estudantes tiveram uma convivência social e pelos valores e expectativas construídos para as meninas do que devem ser os corpos e comportamentos femininos. “Um campo de batalhas: o corpo é disputado pelos sujeitos, pelo mercado, pela mídia, pela religião, também pela escola. Impossível ignorá-lo, fingir que não estamos, cada um de nós, habitando e praticando um corpo, no turbilhão diário da vida” (VAGO, 2009, p. 32). Sousa (1994, p. 211) relata que “tais valores, por sua vez, são articulados e orientados por um sistema composto de instituições e organizações que inclui, especialmente, o Estado, a Medicina, o Exército, a Igreja Católica, a Família e a Indústria Cultural.” Todas essas instituições continuam corroborando a construção dos corpos, imputando valores, normas e padrões para os mesmos.

As artes, as ciências, as tecnologias e a mídia, de um modo em geral (cinema, TV, música, revista...), são consideradas instâncias de produção do corpo porque desenvolvem uma pedagogia voltada para a educação dos corpos de homens e mulheres, de jovens e velhos/as, de brancos/as e negros/as (ANDRADE, 2003, p. 120).

É essencial reestruturar o espaço escolar, oferecendo banheiro e vestiários adequados para a utilização das estudantes, com uma boa infraestrutura. Por outro lado, é urgente a transformação nos currículos escolares e também da Educação Física, com o intuito de propor pensar numa perspectiva que vá além do biológico, mas considere, também, o corpo social/cultural. Essa mudança exige uma quebra de paradigmas relacionados à ênfase em tratar apenas a relação de “não doença do corpo humano”, que aponta para uma visão criticada por Isse (2011, p. 228): “estudar o corpo, pois, ia ganhando sentido à medida que se aprende os cuidados que o tornam ‘saudável’. Torná-lo saudável, por sua vez, é deixá-lo ‘limpinho’, bem nutrido, bem exercitado, protegido de doenças ou gestações”. A autora realiza uma pesquisa com adolescentes, buscando entender a percepção das mesmas sobre as relações do corpo nas aulas de Educação Física e destaca que o corpo que as meninas estudavam na escola era:

As meninas demonstravam interesse em estudar esse corpo do não movimento, da não relação, do isolamento, do não gênero, da não raça, da não geração, da não classe social... O corpo das páginas dos livros didáticos e das revistas femininas, das imagens e discursos das campanhas de saúde, das falas dos especialistas, das manchetes de jornais... (ISSE, 2011, p. 227).

Pensar na educação dos corpos é buscar a compreensão ampliada de que nossos corpos são marcados biologicamente e também social, cultural e historicamente. É entender que nossa cultura influencia na construção e na transformação dos corpos e que esses corpos femininos recebem uma pressão social do que devem ser e como devem se comportar, situação que precisa ser questionada e discutida no ambiente escolar.

A escola fala do corpo ideal, quando deveria falar do corpo real, do corpo possível, do corpo que circula pelos ambientes da vida, que não são perfeitos, que não são previsíveis, que não são lineares, que são, muitas vezes, "desregrados". Ensinar a viver na regra pode significar limitar as possibilidades de vida, e não ampliá-las (ISSE, 2011, p. 228).

Além da vergonha do corpo, as estudantes trazem em seu discurso as expectativas corporais ou os comportamentos ensinados e esperados para corpos femininos.

Aí, quando eu fui crescendo, meu pai falou assim, essa perna sua está toda marcada, que não sei o que! Eu não namoraria uma mulher com a perna toda marcada que nem a sua. Aí eu sempre cresci escutando isso, então, eu ficava tipo: “Ah, não posso jogar então, porque se eu jogar, eu nunca vou conseguir arrumar um namorado, que minha perna vai ficar toda marcada. Era esse pensamento que eu tinha (FERNANDA).

É preocupante como o discurso do corpo esteticamente belo oprime intencionalmente as meninas, influencia no comportamento e decisões das mesmas e faz com que elas se sintam inseguras. Adquirir algumas cicatrizes no corpo, ao machucar uma perna, faz parte do processo de brincar. Atrelar as cicatrizes à feiura é irresponsável e representa uma violência simbólica e uma pressão mental sobre as garotas, ocasionando, nas meninas, dificuldades de reconhecimento do seu próprio corpo. Além disso, associar uma perna sem cicatrizes ao fato de uma garota conseguir namorar é aprisionar as possibilidades de experimentar diversos jogos e brincadeiras. Catarina relata que já deixou de participar das aulas de Educação Física, preocupada em não desarrumar o cabelo. Luísa exemplifica que, se ela for encontrar um garoto de quem gosta, ela vai se arrumar, mas que, depois da aula de Educação Física, vai ficar “descabelada, fedena e desarrumada, completamente o oposto que queria que estivesse”. Ou seja, prefere estar na arquibancada, bonita, arrumada e cheirosa. Esse exagero também acontece quando as meninas namoram e/ou paqueram alguém e existe a possibilidade de encontrá-lo dentro ou fora da escola após a aula.

Muitas meninas preocupam com isso. Principalmente as meninas do primeiro ano, em relação a ficar bonitinha para os meninos do terceiro e tals (CATARINA).

Sousa (1994, p. 211) nos lembra que:

A história revela que tal construção não se expressa apenas nos conteúdos de ensino, mas, é, também, assegurada, na escola, por usos, costumes, objetos, roupas, espaços físicos, organização curricular, rituais, normas, técnicas e, especialmente, por técnicas do corpo – suas maneiras de pensar, sentir e agir (SOUSA, 1994, p. 211).

Não possibilitamos para as estudantes momentos de expressão de sentimentos, incômodos, experiências, para que possamos discutir sobre essas construções corporais. Isse (2011, p. 231) alerta que “refletir sobre seu corpo de mulher, sobre a forma como ele se expressa, entra em contato com outros corpos, e é vivido culturalmente, eram aspectos dissociados dos conhecimentos a serem ‘aprendidos’ a respeito do corpo”.

A Educação Física deve ser uma das disciplinas em que esse debate precisa acontecer, a fim de possibilitar discussões que extrapolem o corpo biológico e que permitam que as

estudantes se expressem através dos sentimentos e experiências vivenciadas em cada corpo, individualmente. Para Vago (2009),

Em outras palavras: a Educação Física tem potência para ser um tempo de fruir, de usufruir, de viver e produzir essa cultura, um lugar de enriquecer a experiência humana, posto que essas práticas são possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de aprender e entender o mundo - e de agir nele (VAGO, 2009, p. 85).

Outra possibilidade é a criação de um espaço de escuta, como forma de intervenção diante dos conflitos que se apresentam na escola. O espaço de escuta é inspirado nos Programas de Assuntos Estudantis de algumas universidades, como a UFMG, com o intuito de mostrar para o estudante que ele pode criar estratégias para resolver os problemas. A ideia é escutar as adolescentes e direcioná-las para conseguir lidar com todas as questões que as estão impedindo de participar das aulas. Assim, através do espaço de escuta criado na escola ou nas aulas de Educação Física, as estudantes poderão expor os sentimentos e dificuldades relacionados com a não participação o que possibilita uma melhor intervenção dos professores diante desse contexto.

5.4 Indicação do produto

A proposta do Mestrado Profissional é que a investigação científica possa intervir na docência, por isso, acredita-se que a exposição das falas das estudantes pode auxiliar os professores que estão atuando nas escolas ministrando aulas de Educação Física. A partir das categorias de análises criadas para interpretar o discurso das educandas em relação ao afastamento das aulas, será possível elaborar uma exposição, com o intuito de divulgar e possibilitar a reflexão dos demais professores, gestores, alunos e alunas sobre a temática. Além disso, a exposição representará o retorno da pesquisa ao local do estudo, permitindo um novo olhar sobre o afastamento, o que pode auxiliar na diminuição do problema. O produto que foi desenvolvido, fruto da intervenção, foi inserido e publicado na categoria estratégias de intervenção em problemáticas específicas da Educação Física Escolar, conforme orientação do documento sobre o trabalho de conclusão de curso, instituído no dia 26 de março de 2020.

A transcrição das falas produzidas pelas educandas nos grupos focais será o alicerce do produto, no intuito de que, após a categorização e a finalização do estudo, possam ampliar e contribuir para que os professores de Educação Física entendam melhor o universo do

afastamento das meninas das aulas. Espera-se que a exposição traga reflexões para a comunidade escolar, incentivando uma maior busca sobre o entendimento das questões referente aos corpos, ao gênero, às expectativas corporais para as meninas que se relacionam com o afastamento nas aulas de Educação Física. Dessa forma, a exposição “VOZES DA ARQUIBANCADA” é o produto do Mestrado Profissional e busca apresentar o fenômeno com o intuito de despertar um novo olhar sobre a temática, na busca pela diminuição do afastamento das adolescentes.

A exposição será realizada com o intuito de apresentar para a comunidade escolar quais foram as justificativas das estudantes para se afastarem das aulas de Educação Física, assim como algumas discussões realizadas com alicerce no referencial teórico. Além disso, iremos disponibilizar templates com espaços em branco para serem preenchidos por outros estudantes que também não participam das aulas de Educação Física. O intuito é incentivar a aplicação do produto em outras escolas, com outros professores da área, a fim de favorecer essa interação com os estudantes para entender quais são as justificativas para o afastamento na sua realidade escolar. Assim, podemos propor como possibilidade de intervenção que os professores conheçam os motivos da não participação dos seus estudantes e possam repensar intervenções mais efetivas diante desse afastamento. O produto está disponível no site <https://sway.office.com/sdtyPRD4D2I8EQPl?ref=Link> e no repositório do PROEF para o acesso dos professores.

6 UM NOVO OLHAR

Olhar para trás, após uma longa caminhada, pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos, então, que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente (ROSA, 2001, p. 26).

A área da Educação Física sofreu diversas modificações nas abordagens, concepções e metodologias, desde sua inserção no currículo escolar. Essas alterações buscaram delimitar os objetivos e reforçar a importância da Educação Física na escola. Atualmente, com a nova mudança na Base Nacional Curricular Comum, após muitos debates, a Educação Física permanece no Ensino Médio, mas se torna optativa no último ano desse período escolar da educação básica. O seu objetivo na escola foi bastante refutado, tendo em vista a regulamentação representada pela BNCC que, inicialmente, retirou a disciplina do Ensino Médio. Por isso, é preciso reafirmar quais são os objetivos da Educação Física no Ensino Médio e como sua ausência pode significar um empobrecimento do currículo, uma vez que se materializará na negação de vivências e discussões sobre as práticas corporais, a cultura, os corpos, o lazer, o trabalho, o gênero, as mídias, entre outras temáticas que perpassam os conteúdos da área. É essencial que os professores reconheçam e busquem ratificar a importância desse componente curricular na escola, para possibilitar um menor afastamento dos estudantes das aulas de Educação Física.

É nesse contexto que retomamos a discussão inicial, após analisar a situação da Educação Física no currículo do Ensino Médio, de uma escola da rede estadual de Minas Gerais, situada na cidade de Belo Horizonte. A realidade do campo desafiou-nos com as seguintes indagações: Porque acontece o fenômeno arquivancada? Quais são os motivos para que as estudantes se afastem das aulas?

As estudantes falaram sobre os motivos que influenciavam a não participação nas aulas de Educação Física. Essas explicações foram analisadas, interpretadas e compiladas em três categorias: pedagógica, estrutural e comportamental. Destaca-se que esse agrupamento foi realizado para melhor análise e discriminação dos dados, já que sabemos que há uma inter-relação entre as categorias.

A categoria pedagógica abordou aspectos relacionados à didática do professor e à metodologia dos conteúdos, que influenciam na decisão das adolescentes em não participar das aulas. Essa categoria foi dividida em três subcategorias: a relação professor-estudante, os conteúdos e a avaliação. Embora não fosse esse o objetivo do estudo, as estudantes compararam os professores que elas tiveram em anos anteriores com o professor atual, participante da pesquisa, e destacaram que a conduta do professor diante das aulas e as propostas elaboradas influenciam de forma significativa na participação. Além disso, relataram o quanto é importante um bom relacionamento entre professor-estudante. A preocupação do professor com quem não participa da aula, através de conversa e intervenções, com intuito de entender quais são os motivos e buscar encorajá-las também foi ressaltada como uma atitude que motiva a participação.

Foi possível verificar, ainda, que a diversidade e a estruturação dos conteúdos propostos pelo professor são fatores que diminuem o afastamento das estudantes. Conteúdos repetitivos, sem uma ampliação do conhecimento, tornam-se desmotivantes para as aulas. O trabalho desenvolvido dentro das três dimensões dos conteúdos – conceitual, procedimental e atitudinal – destaca-se como fator que diminui o fenômeno arquivancada, por permitir diferentes possibilidades de participação nas aulas e um melhor desenvolvimento do conteúdo. Outro aspecto destacado pelas estudantes é a presença constante dos esportes que, por exigirem um movimento mais refinado e padronizado, tornam-se motivo para o afastamento das meninas. As estudantes sugerem como alternativa um número maior de aulas com jogos e brincadeiras, pois são atividades que, segundo elas, possuem menor exigência de movimentos padronizados, o que possibilita um melhor desempenho. Além disso, destacam que a discrepância entre o grupo que é habilidoso nos esportes e o grupo que não é torna as aulas mais competitivas para alguns, gerando o sentimento de frustração e medo para as meninas. Por isso, oferecer uma maior pluralidade de conteúdos é um fator que poderá contribuir para diminuir o fenômeno arquivancada.

A avaliação também surge como um elemento que interfere na participação das aulas. Segundo as estudantes, a possibilidade de conseguir a média dos pontos com a realização dos trabalhos e da prova é um motivo para se afastarem da aula. As adolescentes realizam as atividades do menor número de aulas possível, escolhendo quais conteúdos querem privilegiar, para receber a pontuação final. Neste sentido, a forma como é realizada a estruturação dos tipos de avaliação - o trabalho em grupo, a participação nas aulas, o simulado

e a autoavaliação -, e a distribuição dos pontos, são requisitos relevantes para o afastamento das meninas nas aulas de Educação Física. Vivenciar e experimentar as aulas práticas propostas pelo professor não é valorizado pelas estudantes que se preocupam apenas com a pontuação final. A problematização está em torno da lógica da escola, em que a pontuação é o objetivo final, maior do que o aprendizado daquele conteúdo/saber que o professor está propondo.

A categoria estrutural teve como análise as questões que se relacionam à infraestrutura do ambiente escolar e foi dividida em quatro subcategorias, são elas: a escola, o material, o número de alunos por turma e aula mista. Ao analisar, através do discurso das educandas, a estrutura do ambiente escolar, foi constatado que as quadras descobertas e a falta de um vestiário são fatores relevantes, que influenciam no afastamento das meninas. Quando as aulas são na quadra descoberta, o sol muito forte é um impedimento para a realização das atividades, pois as meninas se sentem cansadas e não querem suar. A ausência de um vestiário adequado, uma vez que o da escola possui apenas um banheiro e não tem uma boa infraestrutura, é outro fator que provoca o fenômeno arquivancada. Muitas meninas relataram que não é possível, após as aulas, fazer a higienização e a troca de roupa de forma adequada e confortável, pois além de ser pequeno, as portas do banheiro não fecham e não há chuveiro, o que dificulta o uso desse espaço pelas estudantes. Destacamos a problematização realizada diante da situação das quadras e do banheiro, pois pode-se inferir que o impedimento está mais relacionado com o fato de não querer “suar” do que com os fatores já evidenciados. O incômodo das meninas com o suor tem relação com as expectativas corporais, como foi descrito na categoria comportamental. Essa relação baseia-se na preocupação de estar “limpa e cheirosa”, pois o suor é a representação de estar suja, o que não é esperado para os corpos femininos. Ao participar das aulas de Educação Física, as estudantes suam e não se sentem confortáveis, como se suar não fosse um processo natural do corpo. Aos corpos femininos é imposto um padrão de beleza (estar limpa, com cabelo arrumado, maquiada) que não pode ser conservado após a participação nas aulas de Educação Física, principalmente em uma escola sem vestiário. Dessa forma, elas escolhem não participar das aulas, para não ficarem suadas na escola.

A falta de material para a realização das atividades provoca um grande revezamento durante a aula e, dependendo da atividade, os estudantes permanecem mais tempo esperando do que realizando o que foi proposto. O professor busca adaptar as atividades, mas mesmo

assim, a quantidade de material é insuficiente. As estudantes relatam que, às vezes, embora o material esteja disponível, ele não está em bom estado para utilização, o que desmotiva a participação na aula.

O número de estudantes por turma, uma média de 40 educandos, é outra razão para o fenômeno arquivancada. Durante a aula, a arquivancada serve de sala de espera para realizar a atividade, o que já favorece quem se afasta das aulas de Educação Física, porque as adolescentes se misturam com o grupo que já participou das atividades e não realizam os conteúdos desenvolvidos na quadra. Ademais, a grande quantidade de estudantes por turma provoca o revezamento nas atividades, o que desmotiva as estudantes, porque elas permanecem muito tempo sentadas na arquivancada esperando. Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de o professor não conseguir auxiliar e fazer as intervenções necessárias para ajudar as adolescentes que estão com mais dificuldade, tendo em vista a quantidade de estudantes por turma. O efeito se torna uma “bola de neve”, pois as educandas não aprendem e se sentem desmotivadas para participar de outras aulas, porque têm dificuldades de realizar as atividades propostas. O ideal seria que as turmas no Ensino Médio tivessem uma quantidade menor de estudantes, para que os mesmos pudessem usufruir das práticas corporais propostas pelo professor durante todo o momento da aula e não precisassem esperar tanto tempo sentados na arquivancada. É de grande relevância que a Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais reconsidere as condições de trabalho do professor, a qualidade e quantidade de materiais e a infraestrutura oferecidos para as aulas de Educação Física na escola, bem como a quantidade de estudantes por turma, pois são fatores que interferem na participação e influenciam no afastamento das estudantes.

A aula mista se insere na categoria estrutural, pois entendemos que essa é uma determinação da legislação. Em 1991, a Portaria nº. 002, alterou os critérios de distribuição dos cargos docentes e determinou que, a partir daquele momento, as aulas de Educação Física, em Minas Gerais, seriam ministradas para turmas mistas, ou seja, meninas e meninos juntos. A regulamentação da aula mista, embora não tenha relação com fatores pedagógicos, gera questões comportamentais. Esse é o motivo que mais aparece nas justificativas das estudantes que afirmam não querer participar. É no contexto que abriga meninos e meninas juntos que ocorrem os diversos problemas, também de cunho comportamental. A realidade das aulas é um grande número de meninas sentadas na arquivancada, ou seja, elas não participam das atividades. As estudantes destacam que alguns meninos não têm paciência, educação e

respeito com elas. Muitas vezes, elas ouvem reclamações, xingamentos e assédios durante a realização das atividades, condição utilizada como justificada para elas se afastarem das aulas. Em alguns momentos, as adolescentes relatam que participariam das aulas se não tivesse a presença masculina, que inibe com os comentários maldosos e palavras de baixo calão, diante de situações rotineiras das aulas como: errar, não saber realizar o movimento, ou realizar alguma movimentação comum que está atrelada socialmente ao cunho sexual nos corpos femininos (agachar, dançar e etc.). As meninas pedem por privacidade e liberdade. Ao mesmo tempo que querem as aulas separadas, para se sentirem confortáveis, as adolescentes indagam que os meninos precisam aprender a respeitar seus corpos e comportamentos em qualquer lugar e que na escola essa discussão precisa ser realizada. Essa discussão precisa ser estimulada nas aulas de Educação Física, pois é essencial problematizar as questões relacionadas aos corpos femininos e suas privações para educar os jovens, principalmente, os meninos.

As aulas coeducativas são uma opção diante das situações descritas pelas estudantes, não é apenas uma mudança na nomenclatura de mistas para coeducativas, é uma mudança também no olhar dos estudantes, que necessitam de uma educação para a sensibilidade. Eles e elas precisam perceber que meninos e meninas podem usufruir do mesmo ambiente, jogando juntos, sem que seja necessário separar um espaço para cada um, como acontece com frequência nas aulas mistas. Com as aulas coeducativas, meninos e meninas realizam atividades juntos, aceitam e respeitam as particularidades de cada um. Nessas aulas, busca-se problematizar as diferenças, respeitando-as e auxiliando um ao outro, além de investir na promoção da igualdade de oportunidade entre os gêneros.

A possibilidade de dividir os estudantes em grupos de interesses é outra alternativa para um melhor desenvolvimento das aulas coeducativas. Os momentos de revezamento possibilitam que o professor organize os grupos para as atividades de acordo com seu grau de competitividade ou preferência por atividades mais lúdicas. Além disso, é interessante subverter a lógica do jogo, para possibilitar uma maior participação para quem está desinteressado. Para esse grupo desmotivado, quem fizer os pontos primeiro sai do jogo, o que faz com que os estudantes desanimados se esforcem para sair do jogo mais rápido, o que pode possibilitar um maior desempenho. É importante destacar que existe uma alternativa a viabilidade de separar meninos de meninas, quando as mesmas se sentem muito incomodadas, pois é preferível que as adolescentes participem do que fiquem sentadas na arquibancada.

A categoria comportamental aborda condutas, modos e costumes que influenciam na desmotivação para participar das aulas de Educação Física e foi dividida em três subcategorias: violência, medo: inabilidade/erro e vergonha do corpo: percepção/expectativas corporais. As adolescentes problematizam as questões das juventudes atuais que, segundo elas, estão desmotivadas com a escola. O comportamento de desmotivação está presente no ambiente escolar, em outras aulas e não só na de Educação Física, e se apresenta de diversos modos, como conversas paralelas, dormir, utilizar o celular, realizar atividades de outras disciplinas. Entretanto, segundo as estudantes, as aulas de Educação Física oferecem um espaço mais “livre” e, por isso, não se sentem constrangidas em sentar na arquibancada e realizar outras atividades que não têm relação com a proposta do professor. Outra questão está relacionada com a rotina das estudantes, a inserção no mercado de trabalho ou realização de cursos técnicos no contraturno escolar torna o dia a dia mais cansativo. Com isso, as estudantes começam a escolher de quais atividades na escola irão participar, priorizando outras disciplinas que, na lógica escolar, possuem maior valorização. Por isso, era comum ver na arquibancada as estudantes com cadernos e livros realizando atividades de outras disciplinas, em detrimento da participação nas aulas de Educação Física.

Quanto às violências que ocorrem nas aulas de Educação Física e que foram descritas pelas adolescentes, podemos afirmar que elas perpassam as questões da falta de habilidade e do assédio relacionado aos corpos. Elas se apresentam de algumas formas na escola: como a violência verbal, que está relacionada com a utilização de palavras que desrespeitam e a agressão física, quando ocorre lesão física intencional. As estudantes descrevem que as aulas mistas são um fator relevante para as ocorrências dessas violências, o que influencia na decisão de ficar na arquibancada. É fácil reconhecer na arquibancada o lugar de refúgio, que faz com que as adolescentes evitem passar por momentos de constrangimento, vergonha, medo, dentre outros. Ao mesmo tempo, essas meninas nos alertam que os meninos precisam aprender a respeitá-las e que a escola necessita intervir nessa situação. Nesse sentido, as aulas coeducativas são uma possibilidade de intervenção para discutir com meninos e meninas a importância do respeito, de entender os limites uns dos outros, aceitar o outro e ajudá-lo. Além disso, destaca-se que, caso as meninas se sintam confortáveis, é possível, em alguns momentos, a divisão de meninos e meninas nas aulas, para problematizar essas questões e realizar as intervenções necessárias.

O sentimento de medo aparece diante das circunstâncias de inabilidade e erro, ao realizar as atividades propostas pelo professor. As meninas justificam o afastamento das aulas de Educação Física com o fato de sentirem medo de errar e/ou dificuldade ao realizar algum movimento da atividade, o que, normalmente, gera os momentos de violência pelos colegas. Importante destacar que o número de estudantes por turma interfere nas intervenções que devem ser realizadas pelo professor nos momentos em que as estudantes se sentem incapazes. Todo esse contexto representa uma rede complexa de causas para o fenômeno arquivancada.

A vergonha aparece nas situações de percepção corporal, quando as meninas se sentem constrangidas em realizar qualquer movimento nas aulas, com o receio de que transmitam algum tipo de mensagem de cunho sexual perto dos meninos, como por exemplo, agachar. Outro motivo de afastamento diante das aulas mistas é o fato de as meninas se sentirem limitadas e com vergonha de realizar as atividades propostas que tenham movimento de correr, pois as mesmas se sentem desconfortáveis pelo fato de os seios balançarem. Os movimentos citados são movimentos naturais do corpo, mas trazem uma subjetividade relacionada ao sexo que faz com que as adolescentes fiquem constrangidas. Além disso, as expectativas corporais impostas para corpos femininos, como não machucar, não estar suada, não estar descabelada, estar cheirosa, estar maquiada e bela são comportamentos que interferem na dinâmica de participação das aulas de Educação Física. Isso porque as atividades das aulas fazem com que estudantes estejam em um “estado físico” que não condiz com o “embelezamento” que se espera das adolescentes no ambiente escolar. Importante destacar que essas imposições estão relacionadas a outras consequências sociais, como “se não estiver bela não consegue namorado/emprego”, o que gera mais pressão social nas adolescentes, oprimindo-as para que sigam o padrão social estabelecido para corpos femininos. A arquivancada é fuga da aceitação do seu próprio corpo e se torna um espaço de aceitação dessas imposições, tornando distorcida a própria percepção corporal. A criação do espaço de escuta na escola é uma possibilidade de intervenção para que as estudantes sintam-se acolhidas e tenham um lugar para narrar os conflitos, as dificuldades e desafios, rompendo, assim, com os obstáculos apresentados. Como os professores de Educação Física podem intervir no afastamento das adolescentes nas aulas de Educação Física?

O primeiro momento é **um novo olhar** para entender esse fenômeno e como ele se desdobra em diversos motivos que se conectam. O fenômeno arquivancada se caracteriza pelo afastamento das meninas nas aulas de Educação Física. As estudantes preferem não

participar das aulas e permanecem sentadas na arquibancada, realizando atividades que não se relacionam com o que foi proposto pelo professor(a) como pentear o cabelo, conversas paralelas, mexer no celular, realizar atividades de outras matérias, ler livro. Percebeu-se que a arquibancada também é um lugar seguro, encontrado como forma de fugir dos sentimentos que a participação causa: o medo, a vergonha e os constrangimentos. É lugar de refúgio, como possibilidade de não sofrer violência. Mas também é lugar de preguiça, desmotivação, desinteresse, que são algumas características que se relacionam não somente com as aulas de Educação Física, mas com as perspectivas com o ambiente escolar. Também é lugar de esconderijo diante das expectativas corporais impostas para corpos femininos que, de alguma forma, pressionam para que elas estejam sempre belas, cheirosas e limpas. A pesquisa busca possibilitar um novo olhar para as professoras e os professores: **um olhar mais sensível, novos conceitos, novas atitudes diante do afastamento, novos comportamentos diante das falas das estudantes, novos caminhos de metodologias, novas possibilidades de intervenção.**

O segundo momento é ampliar os sentidos diante da circunstância do afastamento. Para as estudantes, a primeira intervenção é ouvi-las, sem julgamento, buscar entender as questões emocionais e físicas que separam-nas da arquibancada e da quadra. Após isso, sabemos que é um desafio, mas os professores e professoras devem buscar alternativas para intervir em cada contexto. Essa pesquisa aponta algumas formas de mediação: a conversa individual com a estudante; as aulas coeducativas; as aulas separadas quando há necessidade; a discussão com os estudantes sobre os temas das construções dos corpos, gênero, expectativas corporais e a possibilidade de criação do espaço de escuta na escola para que as meninas possam descrever e compartilhar as situações de constrangimento vivenciadas, se afirmarem e promoverem essa interação para diminuir as situações de conflitos e, por consequência, o afastamento das aulas de Educação Física.

A influência das expectativas corporais impostas para os corpos femininos torna-se notoriedade nessa pesquisa, já que são recentes os estudos que tratam dessa temática como justificativa para o afastamento das meninas nas aulas de Educação Física. A intenção da pesquisa foi examinar as possibilidades de justificativas para o afastamento das estudantes e, no momento atual, foram esses os fatores apresentados que possuem uma maior interferência na participação das adolescentes.

À medida que se desenvolvia a pesquisa, também me reconstruí como uma nova professora. O processo de desconstrução de alguns paradigmas referentes à não participação das meninas ocorreu. O afastamento não é frescura, preguiça e desinteresse. Escolher a arquibancada como espaço de aula perpassa diversos fatores estruturais, pedagógicos e comportamentais. Desenvolver a pesquisa foi um processo contínuo de desconstrução e construção de saberes. As transformações me ajudaram a refletir que minhas aulas podem possibilitar esse espaço de escuta das adolescentes. Espaço em que podemos oferecer para as meninas um momento de narrar seus medos, vergonhas e reformular nossa atuação profissional. Após ouvir os áudios das falas, várias vezes, foi possível pensar em algumas intervenções nas aulas, como já apresentadas. Comecei a discutir essas temáticas com meus colegas de trabalho, busquei identificar leituras que me ajudassem nesse processo de entender não só as temáticas desenvolvidas durante a pesquisa, mas o ato de educar e ter a postura de uma educadora que incentiva as estudantes a entender e perceber os momentos em que elas estão sendo subjugadas. Esse processo de construir um novo olhar ainda é permeado de dúvidas e incertezas, são mudanças constantes no planejamento, na postura como professora e na intervenção em uma aula. As vozes das adolescentes na arquibancada ecoaram de forma que auxiliaram a construção de novas formas de pensar acerca das temáticas de cada categoria. Estamos em constante trajetória de transformação e aprendizado e acredito que esse processo é contínuo. Ou seja, a dissertação e o produto desta pesquisa, não se encerram aqui, pois a cada intervenção diante das situações apresentadas pelas estudantes no ambiente escolar há, também, uma reconstrução na mulher e professora que me proponho a ser. E convido a todos a esse **novo olhar**.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física.** 1998. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/JS4MWe>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. Gênero na prática docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas.** Florianópolis, p. 491-501, maio/ago, 2011.

ANDRADE, S. S. Mídia impressa e educação de corpos femininos. *In:* LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 109-123.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES,** Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, Aug. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM,** v. 26, n. 4, p. 601, 2015.

BRASIL. **Lei n. 10.793,** de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, parágrafo 3º e do art. 92 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 dez. 2003. Disponível em: <<https://hec.su/fb3y>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692,** de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<https://goo.gl/QyKYFj>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. Brasília, 595 p., 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, Códigos e suas tecnologias, v. 1, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 3ª ed., 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 4.024/61,** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília. 2000.

BUNGENSTAB, G. C.; LAZZAROTTI FILHO, A. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 19-37, set. 2017. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p19>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n.2, p. 325 – 343, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9647/8875>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

CARRANO, P. C. R. Identidades juvenis e escola. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n.10, nov. 2000. Alfabetização e cidadania. Disponível em: <<http://200.18.252.57/services/e-books/143238por.pdf#page=139>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.11, n.1, pp.97-105, 2000.

COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. A educação física e a coeducação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas. v. 23. n. 2, pp. 43-54. Jan. 2002 Disponível em: <<http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/269/252>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

DAMAZIO, M.; SILVA, M. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 197-207, maio/ago, 2008 Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/3590/4098>>. Acesso em: 25 set. 2019.

DARIDO, S. C. 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, pp.61-80, jan. mar. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551/18264>>. Acesso em: 17 set. 2018.

DARIDO, S. C. **Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Disciplina Problemáticas da Educação Física, p. 20, 2018

DARIDO, S.; GONZÁLEZ, F.; GINCIENE, G. **O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar.** Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Disciplina Problemáticas da Educação Física, p. 26, 2018.

DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/8728>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

DAOLIO, J. **Cultura:** educação física e futebol. São Paulo: UNICAMP, 2006.

DAOLIO, J. Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, n. 2, pp.40-42, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139646/134937>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 148 p.

GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. O “novo” ensino médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2017v29n52p53/35032>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, pp. 57-63, 1995.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, v. 1, p. 71-83, 2010.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, G. L.; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-52.

GONZÁLEZ, F. J. **Educação Física Escolar:** entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Disciplina Problemáticas da Educação Física, 2018.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. **Educação Física como componente curricular da Educação Básica:** aspectos legais. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Disciplina Problemáticas da Educação Física, p. 16, 2018.

ISSE, S. F. Aula de Educação Física não é lugar de estudar o corpo!? **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 225-237, abr/jun de 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.19868>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P.; VOTRE, S. Educação física escolar, coeducação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, v. 12, n. 3, 123-140, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.2912>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

JÚNIOR, O. **Educação Física escolar e a questão de gênero**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Disciplina Problemáticas da Educação Física, 2018.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2020.

LIMA, R. R. Para compreender a história da Educação Física. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 2, n. 5, p. 149-159, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2241/1277>>. Acesso em: fev. 2020.

LOURO, G. Uma leitura da História da Educação na perspectiva do gênero. **Projeto História**. São Paulo, pp. 31-46, nov. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/viewFile/11412/8317>. Acesso em: 27 nov. 2019.

MARTINELLI, C. R.; MERIDA, M.; RODRIGUES, G. M.; GRILLO, D. E.; SOUZA, J. X. Educação física no ensino médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Barueri, v. 5, n.2, p.13-19, 2006. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1288>>. Acesso em: 14 set. 2019.

MARZINEK, A. **A Motivação de Adolescentes nas Aulas de Educação Física**. Tese de Mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 89p. 2004. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/dissertacao/Adriano_Marzinek.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **Conteúdos básicos comuns/Educação Física: ensino fundamental e médio**. Belo Horizonte, 2008.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Piracicaba, SP, v.13, n.4, p. 107-114, mar., 2005. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/665/676>>. Acesso em: 10 out. 2018.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, 2016, p. 188- 206. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/45356>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

OLIVEIRA, C. M.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; GARIGLIO, J. A. Educação Física Escolar, juventudes e processos de escolarização no contexto das “novas” políticas educacionais: perguntas *para e com* os sujeitos do Ensino Médio. In.: OLIVEIRA, C. M.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; GARIGLIO, J. A. **Educação Física no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência**. Curitiba, Paraná, 2018.

OLIVEIRA, R. C. de. **Na "periferia" da quadra**. 2010. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274749>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Na “periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola. **Revista Pro-Posições**, Unicamp, SP, v.25, n.2, p.237-254, maio/ago., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/13.pdf>>. Acesso em: 18 nov.2018.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educ. Soc.** Campinas, SP, v.28, n.100, p.763-785, out., 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300007>>. Acesso em: 28 nov.2019.

PRIOTTO E. P, BONETTI L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educ.** Curitiba, v.9, n.26, p. 161-79, jan/abr., 2009. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2589&dd99=pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

PSATHAS, G. **Phenomenological sociology**. New York: Wiley, 1973.

ROCHA, M.; TENÓRIO, M. K.; SOUZA JÚNIOR, M.; NEIRA, M. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 178-194, 2015. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/rocha_tenorio_souza_neira.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RODRIGUES, H. A; DARIDO, S. C. As três dimensões do conteúdo na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, pp. 51- 64, 2008 Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Suraya_Darido/publication/238483361_AS_TRES_DIMENSOES_DOS_CONTEUDOS_NA_PRATICA_PEDAGOGICA_DE_UMA_PROFESSORA_DE_EDUCACAO_FISICA_COM_MESTRADO_UM_ESTUDO_DE_CASO_DOI_104025reveducfisv19i14314/links/55b2271108ae9289a0851072.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

SILVA, F. M.; COFFANI, M. C. R. S. O lugar da Educação Física no Ensino Médio: entre a presença e a ausência do aluno. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, SP, v. 11, n. 4, p. 164-185, out./dez., 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637597>>. Acesso: 18. nov. 2018.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 6-12, 1996. Suplemento 2. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo1.pdf>>. Acesso: 16 fev. 2020.

SOUSA, E. S. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!** A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 48, p. 52-68, ago., 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SURDI, A. C.; KUNZ, E. K. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Movimento**, v.16, n.4, p. 263-290, out./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115316963015>>. Acesso em: 14 de out. 2018.

TENÓRIO, J. G. ; & SILVA, C. L. Educação Física Escolar e a não participação dos alunos nas aulas. **Ciência em Movimento**, Mato Grosso, v. 31, p.71-80, 2013.

TRANCOSO, A. E. R. & OLIVEIRA, A. A. S. Juventudes: desafios contemporâneos conceituais. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 4, p. 262-273, 2014. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/juventude-desafiosContemporaneos.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, pp. 25-42, set., 2009. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930/540>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

VAGO, T. M. **Educação Física na escola: para enriquecer a experiência da infância e da juventude**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VINHA, T. P. Os conflitos entre os alunos e aprendizagem de valores. In: VINHA, T. P. **Questões de moralidade na ação docente: os conflitos entre os alunos na escola e a construção de autonomia moral**. Londrina: UEL, 2007.

APÊNDICES

Roteiro de Entrevistas

Apresentação da pesquisa

Como esse comportamento era recorrente na minha escola, comecei a me interessar pelo assunto. Comecei a conversar com meus colegas de trabalho que atuavam em outras escolas e a perceber que o fato das meninas não participarem das aulas de Educação Física acontecia também em outras escolas. Mas por quê? Por que existe uma parcela maior de meninas que possuem um desinteresse pelas aulas de Educação Física comparada aos meninos? Para refletir e responder essas perguntas observei as aulas de Educação Física da turma de vocês e convidei-as para participar da pesquisa. A pesquisa possui duas perguntas para que nós possamos conversar sobre as possíveis respostas. Para isso, vocês precisarão pensar e falar sobre as lembranças, sensações e fatos que ocorrem na vida de vocês.

Esclarecimento sobre as consequências da entrevista

A intenção dessa entrevista é buscar respostas e reflexões acerca da temática. Também busco através das falas de vocês, entender os motivos e tentar proporcionar um ambiente que colabore e incentive as adolescentes a quererem participar das aulas de Educação Física. Por isso a importância de vocês estudantes estarem a vontade e responder com sinceridade. As respostas aqui apresentadas por vocês, não servem de julgamento da nota de Educação Física com professor Heitor. As falas serão transcritas e utilizadas na dissertação com autorização de vocês. Destaco que não irei utilizar o nome de nenhuma estudante.

Dúvidas

Espaço aberto para que as entrevistas perguntem e a pesquisadora busque esclarecer as dúvidas.

Perguntas da entrevista

- 1- **PERGUNTA CENTRAL:** Por que você não participa das aulas de Educação Física? Tente buscar na memória sensações, acontecimentos, e motivos que poderiam ter te influenciado a ter esse comportamento.

PERGUNTAS AUXILIARES:

- Vocês já sentiram vergonha em algum momento da aula. Pode nos relatar?
- Vocês acreditam que a falta de espaço e material adequado influenciam na decisão de participar das aulas?
- Quando as aulas são diferentes (esportes, danças, jogos e brincadeiras e etc.) elas podem ser mais atrativas?
- A preguiça/ vontade de não fazer está relacionada com as aulas de Educação Física, com a escola ou com sua rotina pessoal (trabalha, faz curso)?
- Existem outros espaços escolares que você também não gosta e mesmo assim vocês fazem as atividades propostas pelo professor. Por que na Educação Física isso não acontece?
- A preocupação com o cabelo, com o suor, com a beleza interfere em decidir participar ou não das aulas?
- Você já sofreu algum tipo de violência nas aulas de Educação Física? Pode nos relatar e dizer quais foram as consequências?

2- **PERGUNTA CENTRAL:** O que você acredita que poderia mudar nas aulas, na escola, no ambiente escolar que aumentaria o seu interesse em participar das aulas de Educação Física?

3- **PERGUNTAS AUXILIARES:**

- O que vocês acham do número de estudantes por turma nas aulas de Educação Física?
- O espaço e o material são adequados?
- A quantidade de aulas por semana é adequada?
- Os banheiros da escola atendem a demanda das aulas de Educação Física