

Exclusão e auto-exclusão nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental II
Exclusion and self exclusion in Physical Education classes in Elementary Education II
La exclusión y la auto exclusión en las clases de Educación Física de la Enseñanza
Fundamental II

Recebido: 18/05/2020 | Revisado: 29/05/2020 | Aceito: 01/06/2020 | Publicado: 17/06/2020

Adrielly Silva Castro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4820-8014>

Universidade Estadual de Roraima, Brasil

E-mail: adriellydna17@gmail.com

Lucas Portilho Nicoletti

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1069-2728>

Universidade Estadual de Roraima, Brasil

E-mail: lucas-nicoletti@hotmail.com

Vinícius Denardin Cardoso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4669-4290>

Universidade Estadual de Roraima, Brasil

E-mail: vinicardoso@yahoo.com.br

Resumo

O Ensino Fundamental II atende adolescentes entre 11 e 14 anos, que durante este período passam por diversas transformações rumo à idade adulta. Diante disso, a Educação Física Escolar pode apresentar uma infinidade de manifestações da cultura corporal do movimento, contribuindo com essas transformações. O objetivo deste estudo é descrever e refletir sobre as atitudes de exclusão e auto-exclusão de meninas nas aulas de Educação Física e os aspectos que favorecem este processo. Observamos cinco turmas do Ensino Fundamental II de uma escola pública do município de Boa Vista, Roraima. Percebemos durante as aulas de Educação Física a exclusão e a auto exclusão das meninas, notadamente em decorrência do nível de habilidade exigida em associação à prática esportiva nas aulas e não em razão do gênero.

Palavras-chave: Exclusão; Auto-exclusão; Educação física; Habilidades; Gênero.

Abstract

Elementary education II serves adolescents aged between 11 and 14 years, during this phase pass for several transformations toward adulthood. Faced with this, School Physical Education can provide different manifestations of the body movement culture, favoring these transformations. The purpose of this study is to identify attitudes of exclusion and self exclusion of girls in Physical Education classes and the aspects that favor this event. The observations occurred in five classes of Elementary education II of a public school in the city of Boa Vista, Roraima. During Physical Education classes, we observed the exclusion and self exclusion of girls, notably due to the level of skill required in association with sports practice in class and not because the gender.

Keywords: Exclusion; Self exclusion; Physical Education; Skills; Gender.

Resumen

La Enseñanza Fundamental II atiende a adolescentes con edades entre los 11 y 14 años, durante esta fase pasan por diversas transformaciones rumbo a la edad adulta. Por eso, la Educación Física Escolar puede proporcionar diferentes manifestaciones de la cultura corporal del movimiento, favoreciendo esas transformaciones. El objetivo de este estudio es identificar actitudes de exclusión y auto exclusión de niñas en las clases de Educación Física y los aspectos que favorecen este acontecimiento. Las observaciones ocurrieron en cinco grupos de la Enseñanza Fundamental II de una escuela pública del municipio de Boa Vista, Roraima. Evidenciamos durante las clases de Educación Física la exclusión y auto exclusión de las niñas ocurre en particular debido al nivel de habilidad requerido en asociación con la práctica deportiva en clase y no debido a la diferencia de género.

Palabras clave: Exclusión; Auto exclusión; Educación Física; Habilidades; Género.

1. Introdução

O Ensino Fundamental II (EFII) no Brasil possui caráter obrigatório, gratuito e é oferecido pelas escolas, atendendo aos alunos na faixa etária entre 11 e 14 anos, matriculados do 6º ao 9º ano (Brasil, 2013).

Os estudantes desta etapa estão deixando a infância e adentrando na adolescência, período de notórias modificações no desenvolvimento físico, motor, psicossocial e afetivo.

A Educação Física (EF) é um componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental II, e segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) contribui na

formação de grupos sociais através das práticas da cultura corporal do movimento (Brasil, 1998).

Os PCN's propõem ainda que os professores organizem seu trabalho levando em conta os princípios da inclusão, da diversidade e os critérios para a seleção de conteúdos, elementos norteadores do professor e de sua atuação pedagógica (Brasil, 1998).

Com base nos princípios propostos pelos PCN's, o professor deve se aproximar do aluno, conhecer as características da faixa etária, as transformações que este vem passando, identificar seu estilo de vida fora da escola e seus aspectos psicossociais. A partir desse cenário, seu planejamento de aula deve estar de acordo com as necessidades identificadas, podendo obter importantes resultados durante a prática pedagógica.

Diante isto, cabe ao professor elaborar aulas inclusivas e diversificadas, não proporcionando somente a prática de Esporte, mas a vivência de diferentes práticas corporais, buscando metodologias que facilitem o conhecimento e identificação pessoal do aluno com alguma das práticas, sendo possível levar esse conhecimento para fora da escola, dando continuidade à prática para além do período escolar.

Para além dos PCN's, cuja trajetória foi de aproximadamente 20 anos e que não possuía um caráter obrigatório, apenas norteador, é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em seu Conselho Pleno, no dia 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução nº 2, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referentes as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A BNCC, diferentemente dos PCN's, é um

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, p. 4, 2018).

Sendo um referencial nacional normativo, portanto, obrigatório, determinará a construção dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e, conseqüentemente, propostas pedagógicas das instituições escolares, que deverão apresentar claramente um conjunto de aprendizagens essenciais destinadas aos estudantes para seu desenvolvimento integral, por meio de dez competências¹ gerais.

¹ A BNCC define competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, p. 8, 2018).

No caso específico da Educação Física e de sua inserção no EFII – anos finais – 6º ao 9º anos, sua presença se faz dentro da área de Linguagens, junto aos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa. É importante pontuar que existem 10 Competências Gerais da Educação Básica, somadas a 6 Competências Específicas da Área de Linguagens no Ensino Fundamental e mais 10 Competências Específicas da Educação Física nesta etapa. Portanto, fica evidente que a tarefa docente a partir da BNCC ganha uma dimensão gigantesca.

Neste sentido, a EF tem como função tematizar práticas corporais na perspectiva cultural, atribuindo sentido e significado a sua prática, codificando e ressignificando-a socialmente. Possui 3 elementos fundamentais comuns as práticas corporais: movimento corporal, organização interna e produto cultural. As práticas corporais são tematizadas em 6 Unidades Temáticas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

Por todo o Ensino Fundamental as Unidades Temáticas são organizadas/sistematizadas a partir das Dimensões de Conhecimento (experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário) e dão origem aos objetos de conhecimento e habilidades.

Portanto, durante o Estágio Supervisionado III (Ensino Fundamental II), componente obrigatório para a integralização da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima e desenvolvido em uma escola pública estadual do município de Boa Vista, Roraima, foi possível notar que os estudantes são participativos nas aulas, desde que as atividades propostas sejam diversificadas e atrativas, respeitando os conhecimentos que eles já possuem sobre os conteúdos escolhidos.

As aulas de Educação Física possuem uma característica diferenciada dos demais componentes curriculares, uma vez que exigem em sua prática, a exposição do corpo, pelo movimento, para a realização das atividades, sendo evidente a diferença de postura dos estudantes, já que alguns apresentam maiores níveis de habilidades motoras do que outros (Uchoga & Altmann, 2016).

Essa característica acaba levando-os a terem uma atitude de exclusão² e/ou auto exclusão³, atitudes que foram observadas no estágio, principalmente voltadas aos estudantes do sexo⁴ feminino.

² Entende-se neste ensaio como exclusão toda e qualquer atitude que impeça qualquer indivíduo de participar de maneira efetiva em determinada atividade (Møller & Hespanha, 2002).

³ Toda e qualquer atitude que determinado indivíduo tenha em recusar participar das atividades.

É visível a presença de atitudes discriminatórias e preconceituosas na sociedade no que diz respeito aos estereótipos sexuais, fato que ocorre desde a infância, período no qual o menino é incentivado a jogar bola e a menina a brincar de boneca, causando assim uma limitação nas experiências corporais das meninas (Reis & Maia, 2009).

Esta limitação de experiências corporais, que contribui de forma profunda no desenvolvimento de suas habilidades, causa impacto na participação de meninas nas aulas de EF, fazendo com que estas se desmotivem e se recusem a participar das aulas mistas⁵.

Assim, este ensaio teve por objetivo descrever e refletir sobre as possíveis atitudes de exclusão e/ou auto-exclusão de escolares meninas nas aulas de EF, bem como os motivos deste acontecimento.

2. Metodologia

O presente trabalho é de natureza qualitativa, pois de acordo com Pereira, Shitsuka, Parreira & Shitsuka (2018, p. 67) “Os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo”.

Rangel-Betti (1998) sugere que a pesquisa de natureza qualitativa permite o aprofundamento de uma determinada situação estudada e a compreensão dos inúmeros significados e tendências possíveis envolvidos na construção de uma prática pedagógica qualificada.

Trivinus (1987) ressalta que as pesquisas qualitativas impedem visões segmentadas ou isoladas, logo se desenvolvem de forma dinâmica com o processo histórico-social que vivenciam os sujeitos da pesquisa. Já Merriam (1988) afirma que apesar do pesquisador ser limitado, passível de equívocos em função da sua subjetividade, ele é o principal instrumento de coleta e análise de dados, pois possui condições de interagir intimamente com o estudo.

Assim, quando realizamos um estudo de natureza qualitativa, permitimos o acesso do pesquisador ao meio estudado de maneira única, segura e ampla. Desta forma, podemos apreender seus múltiplos significados e observar suas várias implicações. “*O pesquisador age como o principal instrumento de coleta de dados*” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 56).

⁴ Nicholson (2000, p. 09) esclarece que: “De um lado “gênero” foi desenvolvido e é sempre usado em oposição a “sexo”, para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado. Dessa forma, o “sexo” permanece na teoria feminista como aquilo que fica de fora da cultura e da história, sempre usado a enquadrar a diferença masculino/feminino”.

⁵ As aulas mistas surgem a partir da década de 90, com a premissa de proporcionar a participação de todos os alunos em conjunto (Altmann, 2009, Uchoga & Altmann, 2016).

Ludke e Andre (2013) reiteram esta linha de raciocínio ao afirmarem que a pesquisa qualitativa desenvolve-se em um ambiente natural, no qual os dados, preferencialmente descritivos, são coletados diretamente pelo pesquisador, que direciona sua atenção ao significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida, sendo ele o principal instrumento, pontuando explicitamente que a investigação dos dados e materiais tende a avançar em direção a um processo indutivo.

Sobre o método indutivo, Pereira *et al* (2018, p. 28) explicitam que:

a aproximação dos fenômenos caminha geralmente para planos cada vez mais abrangentes, indo das constatações mais particulares às leis e teorias (conexão ascendente); método que considera o conhecimento como baseado na experiência; a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta e são elaboradas a partir de constatações particulares.

Quanto à metodologia, podemos anunciar que este trabalho é caracterizado como um estudo de caso, pois segundo Ludke & André (1986), é o estudo apenas de um caso, não importando se é simples ou complexo, específico ou abstrato. Tem seu contorno bem definido durante o estudo, mesmo que se destaque por ser uma parcela única dentro de um grande sistema e, posteriormente, se encontrem ligações entre o caso e o grande sistema.

Além disso, o estudo de caso visa à descoberta, ainda que se parta de um referencial teórico pré-determinado, no qual o pesquisador precisa estar aberto e atento a fatos essenciais no transcorrer do estudo, pois assim reconhece que o conhecimento não é algo acabado e estanque.

Outros pontos a serem considerados no estudo de caso se conectam ao valor dado a interpretação em contexto, já que por meio dela é possível pinçar de forma mais real e significativa os acontecimentos, as ações, os problemas, as atitudes e as relações entre as pessoas, se os olhos do pesquisador não se deixarem distanciar da situação específica em que ocorre a pesquisa e os acontecimentos.

Severino (2007) sustenta a ideia de que a pesquisa que opta pelo estudo de caso o faz a partir de uma situação particular, desde que o considere representativo de um conjunto de outros casos semelhantes. Assim, a realidade procura ser retratada de forma completa e profunda, sendo as múltiplas dimensões existentes no contexto do estudo abordadas pelo pesquisador, e esse procura apontar as inter-relações entre seus componentes e suas consequências.

Os estudos de caso denotam uma experiência vicária e possibilitam generalizações naturalísticas. O pesquisador tem o propósito de escrever suas experiências durante o estudo

de tal maneira que o leitor possa buscar na reflexão pessoal a relação da sua prática com o que está sendo lido. Seu contexto deve transparecer neste processo de cotejamento.

Aliás, inúmeras fontes de informações são utilizadas no estudo de caso. A observação, a entrevista, a análise de documentos, etc. são elementos que podem ser usados e têm um peso muito importante na pesquisa. Variar os ambientes de observação e os contextos também pode ser útil para tornar a pesquisa mais realística.

Por fim, anunciamos que este trabalho é de natureza qualitativa, utiliza-se do método indutivo, da metodologia de estudo de caso, possui um caráter descritivo e foi constituído pela experiência no Estágio Supervisionado III com os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, com idade entre 11 e 14 anos, da Escola Estadual São Vicente de Paula, localizada no município de Boa Vista, Roraima.

O Estágio Supervisionado III foi realizado em três etapas: observação, coparticipação e regência e desenvolvido em cinco turmas, duas vezes na semana, num período de três meses (março a maio de 2017). Cada turma era composta desta maneira: o 6º ano C possuía 27 estudantes, 15 meninas e 12 meninos; o 6º ano D possuía 22 estudantes, 13 meninas e 09 meninos, o 7º ano D contava com 25 estudantes, 15 meninas e 10 meninos, o 8º D contava com 23 estudantes, 13 meninas e 10 meninos e o 9º ano C tinha 22 estudantes, 13 meninas e 09 meninos.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se o modelo de relatório de observação da disciplina de Estágio Supervisionado III, o qual tinha como objetivo indicar os objetivos da aula, os conteúdos, os procedimentos e o processo de avaliação que o professor regente utilizava, além do próprio pesquisador, como relatam Ludke & André (1986; 2013) e Merriam (1998).

3. Resultados e Discussão

Identificamos em nosso estágio que as escolares são excluídas das aulas mistas de EF em função de possuírem um baixo nível de habilidades motoras que são necessárias para a realização de determinadas atividades relacionadas ao conteúdo Esporte.

Observamos também a utilização de aulas mistas, porém, na maioria das vezes, quando da divisão de equipes/grupos, as meninas optaram por permanecerem juntas, se recusando a participar no grupo dos meninos, e, ainda, resistiram em participar das atividades propostas.

Conforme argumenta Maciel Jr (2014) a resistência das meninas significa o oposto de reagir, pois ao reagirmos fornecemos uma resposta àquilo que o poder, no caso aqui, a divisão em equipes e a participação nas atividades, proposto pelo professor, espera de nós e criamos uma chance de existir a partir do arranjo das forças singulares que o grupo constrói quando não participam. Ou seja, criamos outra possibilidade de existir e de estar na aula de forma original.

Mesmo assim, em alguns momentos foi necessária a intervenção da professora supervisora para mesclar e equilibrar os grupos devido a auto-exclusão das meninas, o que ocasionava contratempos na aula, pois quando se tratava de atividades competitivas os meninos se recusavam a aceitar as meninas em seus grupos e estas faziam questão de formarem seu próprio grupo ou até mesmo de não participar da aula (outra forma de resistir).

Segundo Linhares, Faria e Lins (2013), a adaptação das atividades propostas pelo educador somente fortalece a ideia de que as meninas são menos habilidosas que os meninos, permitindo que este ajuste de regras ocorra para que as meninas (menos habilidosas) possam participar das atividades. Neste sentido, apesar das intenções serem direcionadas a participação das meninas, a forma de desenvolvimento delas fortalece a premissa de que as meninas são inferiores em termos de habilidades.

Duarte e Mourão (2007) realizaram uma pesquisa voltada aos critérios de seleção utilizados para a participação de escolares do 4º ciclo do Ensino Fundamental nas aulas mistas de EF e identificaram três perfis de meninas: Perfil A - as que participavam e gostavam das atividades; Perfil B - as que participavam das aulas, mas variavam comportamento de indiferença e esforço frente às atividades e Perfil C - as que não participavam e demonstravam insatisfação referente às aulas.

Nesse sentido Andrade e Devede (2006) relatam que a criação de turmas mistas pode favorecer a exclusão das meninas, pois se tornam mais claras as diferenças de habilidades entre os sexos.

Em contrapartida, a separação por sexo não é uma alternativa adequada, já que a exclusão das meninas não ocorre devido à distinção de sexo, mas parece ser em razão da diferença de habilidades motoras (Viana, Moura & Mourão, 2010; Altmann, Ayoub & Amaral, 2011; Uchoga & Altmann, 2016).

Diante disto, Duarte e Morão (2007) relatam que as meninas procuram se agrupar nas aulas de EF, ou seja, as menos habilidosas se isolam, enquanto as mais habilidosas participam das aulas.

Dentre os conteúdos observados e propostos pelos estagiários, o mais utilizado foi o Esporte, em específico as modalidades de Handebol e Voleibol, sendo aplicados jogos pré-desportivos para o ensino das mesmas.

Estes conteúdos nos permitiram identificar a exclusão das meninas e um grande índice de auto-exclusão, pois os jogos pré-desportivos propostos exigiam um nível mínimo de habilidade motora para a sua realização.

Na maioria das vezes as meninas se reuniam para realizar atividades que não haviam sido propostas e durante esse momento demonstravam nível de habilidade superior quando comparado às atividades durante as aulas mistas.

Durante um jogo de Handebol observou-se que os meninos se movimentavam mais que as meninas, que possuíam mais a posse de bola e que faziam mais gols. Esta situação fazia com que as meninas, muitas vezes, solicitassem para sair da atividade por não participarem efetivamente do jogo.

Dentre os jogos pré-desportivos propostos na modalidade Handebol, o jogo da queimada era um dos mais pedidos pelos estudantes. As equipes eram separadas de forma mista e notava-se que poucas meninas participavam de maneira ativa, muitas vezes ficavam apenas se deslocando de um lado para outro, tocavam poucas vezes na bola, algumas nem tocavam e quando um dos meninos era queimado, trocavam de lugar com uma menina para ela ir ao “campo dos mortos”. Esta, por sua vez, não media esforços, lá permanecia de maneira inativa, o que reforça a ideia da auto exclusão durante as aulas.

Jacó (2008) realizou uma pesquisa voltada aos motivos da não participação dos alunos nas aulas de EF com turmas do 7º ano. O autor corrobora com nossas observações e relata que em uma aula de queimada as meninas serviam apenas para fazer volume, pois os meninos ficavam a maior parte do tempo com a bola, além de demonstrarem maior nível de habilidade motora, enquanto as meninas apresentavam medo de serem queimadas.

Uchoga & Altmann (2016) em pesquisa realizada em uma escola da região de Campinas (SP), observaram que durante uma atividade de queimada com uma turma de 6º ano, as meninas quase não tocavam na bola, com exceção de uma aluna que apresentava maior nível de habilidade ao arremessar a bola, e após “queimar” um dos meninos integrante da equipe adversária passou a receber mais vezes a bola e participar ativamente da atividade.

Isso parece indicar que quando as meninas apresentam maiores níveis de habilidades motoras, ocorre uma inclusão destas nas aulas mistas, participando de maneira mais ativa e obtendo sucesso na aula de EF.

Altmann, Ayoub e Amaral (2011), realizaram uma pesquisa aplicando um questionário aberto com professores/as de EF de escolas públicas da Região Metropolitana de Campinas (SP). A partir de uma pergunta relacionada com os possíveis conflitos em aulas mistas, os autores obtiveram como resposta: caso as meninas apresentassem um nível alto de habilidades motoras para a realização das aulas, elas não seriam excluídas das atividades.

Os autores ainda relatam que quando eram propostas atividades de caráter competitivo os alunos buscavam logo formar seus times com os “mais fortes”. Nota-se, uma atitude de exclusão, já que as meninas sempre ficavam de lado, sendo necessária a intervenção do professor com adaptações para que todos pudessem participar. Como alternativa para a participação mais ativa das meninas, colocavam-se regras, como por exemplo, a bola precisava passar na mão de todos para então realizar o gol, ou só as meninas podiam fazer gol. Isso gerava conflitos durante a aula, pois os meninos se consideravam mais habilidosos que as meninas e as insultavam caso elas não conseguissem fazer o gol (Altmann, Ayoub & Amaral, 2011).

Dornelles (2011) em estudo realizado com professores de EF do Ensino Médio, identifica que as meninas se auto excluem da aula justamente por terem medo das chacotas ou humilhações verbais devido à falta de habilidade.

O parágrafo acima corrobora com o que observamos na atividade “Tiro ao alvo”, proposta em uma das aulas da modalidade Handebol. Foram dispostos nos gols arcos com diferentes pontuações que variavam conforme a posição nas traves. O objetivo era arremessar a bola de maneira que passasse por dentro dos arcos e ganharia a equipe que marcasse mais pontos.

Como resultado, poucas meninas acertavam os arcos, enquanto os meninos eram os que mais marcavam pontos. Dessa forma, os meninos ridicularizavam as meninas pela falta de habilidade, fazendo com que elas se recusassem em arremessar a bola novamente, sendo necessária a intervenção da professora durante essas atitudes.

Na modalidade Voleibol, em uma das aulas onde foram desenvolvidas atividades voltadas aos fundamentos: toque e manchete, os alunos foram organizados em equipes mistas, devendo se deslocar em duplas, de um determinado ponto da quadra a outro, intercalando os fundamentos.

Observamos nessa atividade que as meninas sentiam certa dificuldade em executá-las juntamente com os meninos, desse modo, na aula seguinte optou-se por uma separação dos estudantes por sexo, pois pretendíamos constatar como seria o comportamento dos alunos, sendo proposto a atividade do toque e manchete com o alfabeto.

Em razão dessa separação, todas as meninas participaram de maneira ativa, buscando corrigir os erros e ganhar dos meninos, pois o objetivo da atividade era realizar o maior número de toques e manchetes sem que a bola caísse no chão, até completar todas as letras do alfabeto, e elas demonstraram maior envolvimento e habilidade do que os meninos.

Ao encerrarmos a atividade, montamos uma roda com todos os estudantes e pedimos que fosse repetida a mesma atividade, porém agora de forma mista. Observamos que em nenhum momento os meninos ridicularizaram as meninas, e a turma conseguiu desenvolver a atividade de maneira coeducativa⁶, ou seja, trabalharam e aprenderam de maneira integrada.

Dornelles (2011) afirma ainda que para aumentar o envolvimento das meninas nas aulas mistas, a prática de esportes precisa ser desenvolvida, pois se elas forem estimuladas desde a infância, poderão participar de maneira mais ativa nas aulas. Portanto, é perceptível que aulas coeducativas, que estimulem a prática de esportes pelas meninas desde a infância, poderão contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades motoras e isto trará mais segurança para elas nas aulas de EF, permitindo que participem sem receio de errar e sofrerem com chacotas advindas por parte dos meninos.

Duarte e Mourão (2007) afirmam que durante as aulas mistas é notória a diferença motora entre os sexos. Assim, o professor deve elaborar estratégias que estimulem, tanto os mais habilidosos, quanto os menos habilidosos, a participarem da aula, pois aulas que exigem maiores de habilidades acabam excluindo a participação dos menos habilidosos. Com isso podemos afirmar que o problema da exclusão e/ou auto exclusão não está centrado na questão da utilização de aulas mistas pelos professores, mas na possível deficiência de estímulos das habilidades dentro fora do ambiente escolar.

Quanto à metodologia utilizada, podemos afirmar que ao estimular a competição, o ganhar e o perder, o docente polariza, classifica e impede que surjam outras formas de fazer diferente, formas que poderiam explicitar habilidades escondidas e capazes de mostrar qualidades jamais vistas nas aulas mistas.

Andrade e Deivid (2010) apontam que a falta de habilidades para a prática de esportes é um dos principais motivos de auto exclusão nas aulas, levando as alunas a acreditarem que o Esporte, por requerer determinado nível de habilidade, seria somente para homens.

Sabino (2010) também destaca que nas aulas de EF a rejeição aos estudantes menos habilidosos era notável e que o professor precisava realizar estratégias para promover a

⁶ Entende-se por aulas coeducativas aquelas em que há conformação de grupos heterogêneos (Saraiva, 2005), ou seja, que meninos e meninas estejam integrados nas aulas mistas (Duarte & Mourão, 2007).

socialização e participação de todos, evitando a aplicação de jogos competitivos, o que pode favorecer a segregação de alunos com habilidades inferiores.

Essa deficiência de habilidade leva não só a exclusão, mas também a auto exclusão. Por notarem que suas habilidades eram inferiores as dos meninos, as meninas tendiam a não se envolver com as aulas e com estudantes mais habilidosos. Observamos isso em nosso estágio durante um momento livre, no qual as meninas “brincavam” entre si, porém, quando era solicitada a participação na aula mista, estas se recusavam.

4. Considerações Finais

Em nosso estágio percebemos que a exclusão das meninas nas aulas de EF ocorre devido ao fato de que suas habilidades, quando comparada a dos meninos, era inferior, o que dificultava imensamente a participação nas aulas mistas.

Podemos inferir que a falta de habilidades é ao mesmo tempo causa e consequência da exclusão e da auto exclusão, na medida em que os preconceitos contra a mulher/menina em nossa sociedade determinam padrões aceitáveis de comportamento feminino, e o desenvolvimento de habilidades nos Esportes não é um deles. Portanto, o que provoca a exclusão e a auto exclusão das meninas nas aulas mistas de EF, aparentemente é a falta de habilidades, mas na verdade esta falta de habilidades é fruto de como nossa sociedade enxerga a mulher/meninas e seus papéis sociais.

Assim, a deficiência de habilidades por parte das alunas não pode ser concebida unicamente como resultado direto da não participação das mesmas nas aulas mistas. Isto seria admitir que as excluídas são responsáveis pelo processo de exclusão.

O fato observado dos professores não considerarem os princípios da inclusão e da diversidade de conteúdos em suas aulas mistas, evidenciam a utilização de conteúdos que exigem alto nível de habilidades motoras e impede que as meninas tenham participação mais ativa nas aulas de EF, contribuindo para a exclusão e/ou auto exclusão destas.

Neste caso específico, o único conteúdo da Educação Física escolar desenvolvido nas aulas mistas foi o Esporte, e apenas duas modalidades, Handebol e Voleibol. Percebe-se que os demais conteúdos que poderiam ter sido desenvolvidos, tanto na perspectiva dos PCN's e seus blocos de conteúdos (esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo), quanto da BNCC e suas unidades temáticas (brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas e práticas corporais de aventura) foram simplesmente descartados.

Portanto, em primeira análise, é possível admitir que a escolha do Esporte como único conteúdo das aulas mistas pode contribuir de forma decisiva na exclusão ou auto exclusão as meninas, pois é um conteúdo, a priori, que exige “altas” habilidades e competição, o que não se afirma como uma das características idealizadas pela nossa sociedade para o feminino.

Outro aspecto a ser apontado diz respeito aos procedimentos docentes. Observamos que a maioria das propostas trazidas possuía um caráter competitivo de forma a reafirmar polos opostos: ganhadores e perdedores. Ora, em uma sociedade marcada pela competição, pela conquista e pelas ideias de vencer e ser melhor, uma EF que não se contraponha a tais características é uma EF que fortalece de forma irrefletida o modelo atual de ser dos sujeitos.

Isto posto, a escolha do conteúdo Esporte e dos procedimentos competitivos só fez reafirmar o imaginário relativo aos papéis sociais do menino e da menina, não dando chance alguma de reflexão crítica sobre eles e, conseqüentemente, possíveis enfrentamentos conscientes.

Todavia, é necessário elucidar uma questão importante sobre o conteúdo e procedimento. O professor da escola onde o estágio foi desenvolvido não permitiu aos estagiários a mudança de conteúdos, pois estava previsto que naquele momento do ano fossem desenvolvidas aquelas duas modalidades (Voleibol e Handebol).

Assim, os estagiários foram direcionados a trabalhar com o conteúdo Esporte e isto, ao nosso ver, reflete a existência de um modelo de Educação Física escolar ultrapassado, que nos remete a década de 1970. Além disso, sentimos a resistência da Educação Física em galgar outros patamares de autonomia, diálogo e participação. Este foi o estágio. Está é sua limitação.

Dessa forma, sugerimos que novas investigações sejam realizadas sobre essa temática, toda reflexão sobre a necessidade de desenvolver um processo educativo que contemple a igualdade de gênero poderá favorecer a não exclusão das meninas nas aulas de Educação Física.

Referências

Altmann H. (2009). Gênero e Currículo: Currículo, gênero e esportes. In: Ribeiro PRC, Silva MRS. & Gollner SV. *Corpo, Gênero e Sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Editora da FURG: Rio Grande.

Altmann H, Ayoub E & Amaral SCF. (2011). Gênero na prática docente em Educação Física: “Meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? *Revista Estudos Feministas*, 19(2), 491-501. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200012>

Andrade EB & Devede FP. (2006). Auto-exclusão nas aulas mistas de Educação Física escolar: representações de alunas do ensino médio sob enfoque de gênero. *Fiep Bulletin Online*, 76, 318-321.

Brasil (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Brasil (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

Brasil (2017). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Brasil (2018). Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

Dornelles PG & Fraga AB. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. (2009). *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*. 1(1),141-56.

Dornelles PG. (2011). Marcas de gênero na educação física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. *Motrivivência*, 37(2), 12-29. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2011v23n37p12>

Duarte CP & Mourão L. (2007). Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física. *Movimento*, 13(1), 37-56. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2924>

Jacó JF. (2008). Educação Física e Adolescência: “Professor, não vou participar da aula!” (Trabalho de Conclusão de Curso) Campinas, Universidade Estadual de Campinas.

Jacó JF. (2012). Educação Física escolar e Gênero: diferentes maneiras de participar da aula. (Dissertação) Campinas, Universidade Estadual de Campinas.

Linhares RD, Faria JPO & Lins RG. (2013). O bullying na Educação Física Escolar e sua diferença entre meninos e meninas. *Pensar a Prática*, 16(2), 484-500. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.17355>

Ludke M & André MEDA. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Ludke M & André MEDA. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. São Paulo: EPU.

Maciel Jr A. (2014). Resistência e prática de si em Foucault. *Trivium*, 6,(1), 01-08.

Merriam SB. (1988). *Case study research in education*. London: Jossey Bass Publishers.

Møller IH & Hespanha P. (2002). Padrões de exclusão e estratégias pessoais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, 55-79. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.1232>

Nicholson L. (2000). Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, 8(2), 9-41. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>

Pereira, AS, Shitsuka, DM, Parreira, FJ & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1

Rangel-Betti AC. (1998). Educação Física e o ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. (Tese) São Carlos, Universidade Federal de São Carlos.

Reis KCF & Maia ACB. (2009). Estereótipos sexuais e a educação sexista no discurso de mães. In: Valle TGM (org.) *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções*. Cultura Acadêmica: São Paulo.

Severino, AJ (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.

Sabino CO. (2010). O fenômeno bullying na escola: pesquisando professores e alunos na Educação Física Escolar. (Trabalho de Conclusão de Curso) Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará.

Saraiva MC. (2005). *Co-Educação Física e Esportes: quando a diferença é mito*. Ed. Unijuí: Ijuí.

Trivinus AS. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.

Uchoga LAR & Altmann H. (2016). Educação Física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(2),163-170. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006>

Viana AJC, Moura DL & Mourão L. (2010). Physical Education, gender and school: an analysis of academic production. *Movimento*, 16(2), 149-166. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.9492>

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Adrielly Silva Castro – 33,34%

Lucas Portilho Nicoletti – 33,33%

Vinícius Denardin Cardoso – 33,33%